

TARTU ÜLIKOOL
Sotsiaalteaduste valdkond
Ühiskonnateaduste instituut
Sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika õppekava

Anneli Kondrad

**KOOLIKOGUKONNA TUGI
UUSSISSEÄRÄNDAJATEST ÕPILASTE
SOTSIAALSELE KOHANEMISELE**

Magistritöö

Juhendaja: Dagmar Narusson, Ph.D

Tartu 2020

Käesolevaga kinnitan, et olen koostanud magistritöö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, olulised seisukohad, kirjandusallikad ja mujalt pärinevad andmed on nõuetekohaselt viidatud.

Anneli Kondrad

24.05.2021

ABSTRACT

Support from school community for the social adjustment of the refugee students

The focus of this study is to find out the possibilities and activities how different parties of the school can support refugee students. Different parties of the school are the school principal, the head of studies, teachers, students, parents, support specialists, activity leader and specialist from local municipality.

Refugee students adapt easier in a social situation, where the conditions for belonging are guaranteed, which include activities designed to help studying the national language, learning about local norms of behaviour and other interesting leisure activities (Gudykunst, 2005).

Estonian local school students and refugees communicate little on their free time outside of school (MISA, 2013; Kasemets, jt 2013). People are anxious when communicating with people from unknown cultures, because they are afraid to get lost in different customs and practises (Gudykunst, 2005). Liiv (2012) has brought out the fact that the atmosphere surrounding the social situation has a huge role in adaptation of refugee students. Each culture has their own gestures, volumes, jokes, traditions, beliefs etc. All these cultural factors influence people while they are interacting (Ward, 2004; Rannut, 2010).

All of that is why we need activities to facilitate in schools for refugee students and to get a more detailed overview, what the school community is doing to help the students acclimate. The purpose of this research is to bring out different opinions of different Estonian school communities about the activities and opportunities of how to help refugee students adapt socially.

The questions of the research include:

1. Which different parties of the school community support the social adaptation of refugee students?
2. How different parties of the school community help refugee students and local students interact?
3. Which projects and events are supporting refugee students social adaptation in school community?

Keywords: social adaptation, refugee students, cultural awareness, school community, different parties of school community

SISUKORD

ABSTRACT.....	3
SISUKORD.....	4
SISSEJUHATUS	6
1 UUSSISSEERÄNDETAUSTAGA ÕPILASTE KOHANEMISE TEGURID.....	8
1.1 Mõisted: ränne ja rändetaustaga inimesed	8
1.2 Erineva kultuuritaustaga inimeste omavaheline suhtlemine ja sotsiaalne kohanemine	10
1.3 Sotsiaalse kohanemise protsess W-kujulise kohanemismudeli etappide põhjal.....	12
1.4 Kooli kui ankurinstituutsiooni roll kohanemise ja lõimumise soodustamisel	14
1.5 Uussisserändetaustaga õpilane Eesti koolis.....	18
PROBLEEMIPÜSTITUS	23
2 UURIMUSE METOODIKA	26
2.1 Andmekogumismeetod	26
2.2 Uurimuses osalejad	28
2.3 Uurimise käik.....	28
2.4 Analüüsimetod	30
2.6 Uurija refleksioon	31
2.5 Uurimuse eetilised probleemid.....	31
3 TULEMUSED.....	33
3.1 Koolikogukonna osapoolte toetavad tegevused rändetaustaga õpilaste kohanemise hõlbustamiseks.....	33
3.2 Koolikogukonna sotsiaalse keskkonna olulisus lõimumise soodustamisel.....	40
3.3 Koolikogukonna olulisemad ühisprojektid ja sotsiaalse kohanemise toetamise võimalused	46
JÄRELDUSED JA ARUTELU	50
KOKKUVÕTE	54
KASUTATUD KIRJANDUS.....	56

<i>Lisa 1</i>	64
<i>Lisa 2</i>	65
<i>Lisa 3</i>	68
Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks	71

SISSEJUHATUS

Tänases üleilmastuvas maailmas on erineva kultuuritaustaga inimeste rändamine väga aktuaalne. Rände ajendite (tööotsingud, töölähetus, välismaal õppimine mitmekultuuriliste kodude tekkimine, reisimine, perede finantsprobleemid, sõda, tagakiusamine jne) tõttu on meie koolides õppimas õpilasi, kes on pärit erinevatest riikidest ja on erineva kultuuritaustaga õpilased (McAuliffe, 2019).

Koolis, kus õpivad erineva keele- ja kultuuritaustaga õpilased, on lisaks headele akadeemilistele teadmistele vaja arendada sotsiaalseid oskusi, kultuuripädevust, toetada uussisserändetaustaga õpilaste kohanemist ning aidata lõimida uussisserändetaustaga peresid ja nende lapsi asukohariigi kogukonda (Lõimuv Eesti 2020). Teise kultuuri traditsioonide ja normide mõistmine aitab kaasa uussisserändetaustaga õpilase enesekindluse, usalduse ja kuuluvustunde kasvamisele (Ward, jt, 2004).

Antud töös käsitlen uussisserändetaustaga õpilasena Euroopa Liidust, aga samuti kolmandatest riikidest saabunud migrantide, asüülitaotlejate ja pagulaste last, kes on alustanud õpinguid eesti koolis ja on Eestis elanud/viibinud vähem kui kolm aastat (Eesti Hariduse Infosüsteem).

Koolikogukonna erinevate osapoolte (kelle hulka kuuluvad õpetajad, õpilased, lastevanemad, koolijuht, tugi- ja huviharidusespetsialistid, KOV-spetsialist) ülesanne on märgata õpilaste suhteid, hoiakuid ning luua erinevates tegevustes võimalusi kooli argipäeval riigikeeles suhtlemiseks (Sutrop, Harro-Loit, 2012). Ühiskonnas aktsepteeritud hoiakute ja väärtuste kaudu saab inimest tundma panna austatuna ja omaks võetuna (Ting-Toomey, ja Dorjee, 2019).

MISA (2013) raport tõi välja ja Kasemets jt (2013) on leidnud oma uuringus, et riigikeelt mitte kõnelevad ei kuulu vabal ajal eesti keelt kõnelevate õpilaste kogukonda. Üheks põhjuseks on eesti keele mittevaldamine. Lihtsam on uussisserändetaustaga õpilasel kohaneda sotsiaalses keskkonnas, kus on loodud palju võimalusi ja tegevusi riigi keeles rääkimiseks (Catarci, 2014). Liiv (2012) rõhutab, et ümbritseval toetaval miljööl ehk suhete iseloomul on suur roll uussisserändetaustaga õpilase sotsiaalse kohanemise juures. Inimest mõjutavad väline keskkond ja sisemine „mina“ (Bandura, 1977). Sotsiaalselt hästi kohanev uussisserändetaustaga õpilane leiab uusi sõpru, saab hakkama uues

olukorras, haldab isiklikke meeleolusid, õpib hästi ning harjub kiiresti uues kultuurikeskkonnas kommete ja tavadega (Berry, 2007; Hotta ja Ting-Toomey, 2013).

Mägi ja Siarova (2014) uuring võrdleb Balti riikide haridussüsteemi. Uuring toob välja, et koolikogukonna erinevatel osapooltel on ebaühtlane ettevalmistus ja valmisolek uussisserändetaustaga õpilaste sotsiaalse kohanemise toetamiseks. Mitmed õpetajad on ise ebakindlad ning neil puudub ka motivatsioon arvestada erinevatest kultuuridest pärit õpilastega klassiruumis (Mägi ja Siarova, 2014).

Teema on aktuaalne, sest puudub täpsem ülevaade sellest, millised on koolikogukonna tõhusad tegevused uussisserändetaustaga õpilaste sotsiaalse kohanemise toetamisel.

Käesoleva uurimuse **eesmärk** on välja tuua ühe Eesti koolikogukonna erinevate osapoolte arvamused uussisserändetaustaga õpilaste sotsiaalset kohanemist toetavate tegevuste ja võimaluste kohta.

Magistritöö “Koolikogukonna tugi uussisserändajatest õpilaste sotsiaalsele kohanemisele“ koosneb neljast peatükist, millest esimeses peatükis toon välja rändetaustaga õpilaste sotsiaalset kohanemist mõjutavad tegurid, esitan ülevaate jäämäe ja W-kujulise kohanemismudeli teooriast, võtan vaatluse alla kooli kui ankurinstitutsiooni ning lisaks toon välja Eesti koolis rändetaustaga õpilaste sotsiaalset kohanemist mõjutavad aspektid. Teises peatükis annan ülevaate uurimuse läbiviimise metoodikast, kolmandas kirjutan lahti uurimistulemused ning neljandas peatükis arutlen tulemuste üle tuues kõrvale teoreetilise käsitluse.

Ma avaldan südamlikku tänu kõigile uurimuses osalejaile. Minu kõige siiramad tänusõnad ma pühendan magistritöö juhendajale Dagmar Narussonile, kes on mind järjepidevalt võimestanud ja teadlikult arendanud.

1 USSISSERÄNDETAUSTAGA ÕPILASTE KOHANEMISE TEGURID

Peatükis annan ülevaate rändetaustaga inimeste sotsiaalsest kohanemist ning kultuuridevahelist suhtlemist mõjutavatest olulistest teguritest, võttes arvesse kultuuri jäämäe-mudeli ja W-kujulise kohanemiskõvera mudeli vaatenurki.

1.1 Mõisted: ränne ja rändetaustaga inimesed

Meie üleilmastuvas maailmas on inimeste rändamine täiesti tavaline. 21. sajandit iseloomustavaks jooneks on see, et inimestel on rändamiseks võimalusi rohkem kui kunagi varem (väljaarvatud eriolukorra ajal). Rände ajendeid võib olla mitmeid: tööotsingud, töölähetus, pereränne, välismaal õppimine, reisimine jne (Rände- ja kodakondsuspoliitika aastaraport 2019). Lisaks on kodumaalt lahkumise põhjuseks nälg, sõda, tagakiusamine jne (World Migration Report 2020). Kõigil rändetaustaga inimestel on ühine soov olla asukohariigis mõistetud ja väärtustatud (ÜRO inimõiguste ülddeklaratsioon).

Varasemates Eesti uurimustes on kasutatud sisserändega inimeste määratlemiseks erinevaid mõisteid - uusimmigrant, migrant (Intergratsiooni monitooring 2011). Siseministeeriumi soovitatud definitsiooni kohaselt loetakse uussisserändajateks välismaalasi, kes on lahkunud päritoluriigist ja asunud elama uuel kodumaal. Uussisserändajaks loetakse välismaalast, kes on elanud Eestis vähem kui viis aastat (Siseministeerium).

ÜRO definitsiooni kohaselt peetakse uusimmigrantideks sisserändajaid, kes on saabunud elama uude asukohariiki viimase kolme kuni viie aasta jooksul. Euroopa Liidus jaotatakse immigrandid Euroopa Liidu kodanikeks ja kolmandate riikide kodanikeks, kelle puhul kehtivad erinevad seadused. Isikud, kellel ei ole Euroopa Liidu ja Euroopa Majanduspiirkonna liikmesriikide ega Šveitsi konföderatsiooni kodakondsust, on kolmandate riikide kodanikud (Rannut, 2010). Uusimmigrantist õpilane on Euroopa Liidust, aga samuti kolmandatest riikidest saabuvate isikute laps, kes soovib alustada õpinguid eesti koolis ning kes on Eestis elanud/viibinud vähem kui kolm aastat (Siseministeerium). Käesolevas töös käsitlen uussisserändetaustaga õpilasi, kelle üks

vanematest või mõlemad vanemad on päritolult mitte-eestlased ning pered on elanud Eestis lühiajaliselt (EHIS).

Eesti Statistikaameti andmetel on 2017-2019 aasta jooksul sisse­rändetaustaga inimesi asunud Eestisse elama, kas lühema- või pikemaajalise eesmärgiga 27 786 inimest (vt **tabel 1**). 2019. aastal on muudest riikidest Eestisse elama asunud 5000 inimest, Venemaalt on 2229 inimest, Ukrainast on 1865 inimest, Soomest on 863 ning USA-st on 163 inimest.

Tabel 1. Viimase kolme aasta jooksul sisse­rännanud Eesti Statistikaameti andmetel (16.05.2021 autori arvutused).

Sünniriik	Aasta			
	2017	2018	2019	Kokku
Ameerika Ühendriigid	143	172	163	478
Soomes	1083	983	863	2,929
Ukraina	1153	1626	1865	4644
Venemaa	1831	1961	2229	6021
Muu riik	4351	4363	5000	13 714
Kokku	8561	9105	10 120	27 786

Märkus: Tabeli andmetes on kajastatud kõik soo- ja vanuserühmad.

Eesti „Rände- ja kodakondsuspoliitika aastaraport 2019“ toob välja, et varasemate aastatega võrreldes on kasvanud pererände maht (vaata **tabel 1**). Rändestatistika näitab, et Eestisse saabub perekondlikel põhjustel elama näiteks Venemaalt 1034 ja Ukrainast 1628 välismaalast (Statistikaamet, 2019). Pereränne tähendab seda, et koos vanematega saabub Eestisse elama ka kooliealisi lapsi. Rände- ja kodakondsuspoliitika aastaraport (2019) toob välja, et oluliselt rohkem tuleb tähelepanu pöörata pererändajate võimalikult tulemuslikule kohanemisele, sest perega koos rändamine või pereliikmete järele toomine on tavaliselt püsivama ümberasumise indikaator (Rände- ja kodakondsuspoliitika aastaraport 2019).

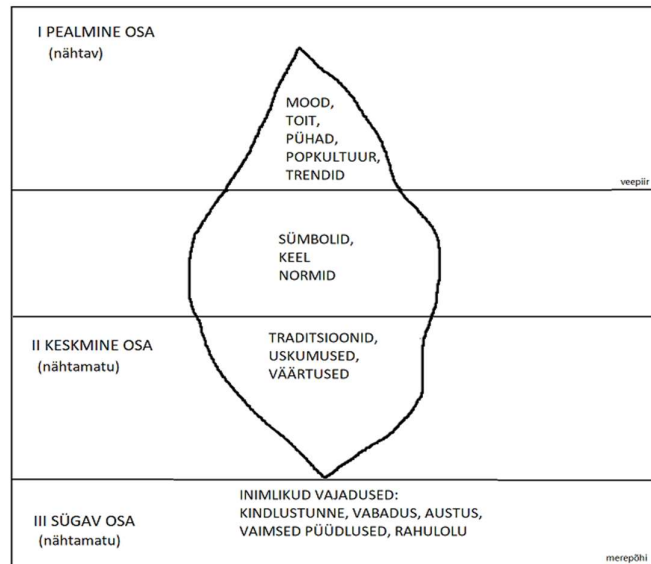
1.2 Erineva kultuuritaustaga inimeste omavaheline suhtlemine ja sotsiaalne kohanemine

Integratsiooni monitooringu uuringus (2011) väljatoodud varasemate uuringute andmete kohaselt sõltub sisseerändajate kohanemine asukohariigis (uues elukohas) nende päritolumaast (Integratsiooni monitooring 2011). Mida erinevam rass, kliima, usk jne, seda raskem on kohanemine (näiteks Eesti vs. Aafrika). Erineva kultuuritaustaga inimeste suhetes mängivad rolli sarnased ja vastastikku lihtsasti mõistetavad mõjutegurid, kuid samal ajal ka kodukoha ainuomased aspektid, mille tõttu saadakse üksteisest erinevalt aru (Bandura, 1977).

Ting-Toomey ja Dorjee (2019) rõhutavad, et erinevate kultuuride vaheline suhtlus nõuab mitmesuguste erinevate teguritega arvestamist. Kultuurilist kogukonda on võrreldud jäämäe mudeliga, kus veepealne osa on nähtav ning keskmine ja sügaval asuv osa on nähtamatud (vt **joonis 1**, lk 10). Kultuuri jäämäe-mudeli veepealset osa käsitletakse moe, söögi, trendide ja popkultuurina jne (Ting-Toomey ja Dorjee, 2019). See kultuuri nähtav osa, mis puudutab näiteks erinevate kultuuride kööki, riietumist, muusikalist maitset on kergesti märgatav. Uussisseerändetaustaga inimestel on tuttavate asjadega kergem suhestuda.

Jäämäe mudeli keskel on kultuuri need osad, mida inimesed tajuvad, kuulevad ja visuaalselt märkavad (Ward, 2008). See osa puudutab erinevate rahvaste keeli, traditsioone ning näiteks kultuuriga seotud uskumusi (Ward, 2004). Inimene õpib selliseid asju oma kultuuri siseselt maast madalast. Need on silmale nähtamatud ja avanevad alles inimest tundma õppides (rahulikkus, loomingulisus, ambitsioonikus, ühtekuuluvus) (samas).

Kui me tahame aru saada teisest kultuurist pärit inimestest, siis peame mõistma jäämäe kõige sügavamat osa, õigesti lahti harutama nende väärtussüsteemi, et tajuda nende kultuuri norme, tähendusi ja sümboleid, mis omakorda segunevad uskumuste ja väärtustega, mis panevad inimesi mõtlema, kogema, reageerima ja käituma. (Brown ja Holloway, 2008)



Joonis 1. Kultuuri jäämäe-mudel (autori koostatud).

Meeldiv suhtlemine meist erineva kultuuritaustaga inimesega eeldab kultuuri jäämäe-mudeli kolme erineva tasandi tundmist. Nii sisserrännanud kui ka asukohariigi pikemaajalised elanikud, peavad arvestama kultuuri nähtamatute osadega, milleks on põlvkondade pikkused traditsioonid, uskumused, väärtused ning ka erinevad normid, omandatud käitumistavad (Ting-Toomey, 2019). Gudykunst (2005) sõnul on erinevate kultuuridega inimeste omavaheline suhtlemine arg ja ebakindel, kui kultuurile omaste normide ja tavade teadlikkus on madal.

Psühholoog Albert Bandura (1986) on öelnud, et sotsiaalne õppimise protsess toimub mudeldamise ehk käitumismudelite nägemise kaudu (Bandura, 1986). Uues kultuurikeskkonnas suheldes püüab uussisserändetaustaga inimene mõista, milliseid oma varasemaid käitumisjooni ta saab suhtluses kasutada ja milliseid uusi käitumisjooni peab ta alles õppima. Käitumise tagajärgede põhjal õpitakse ette nägema sarnaseid käitumissituatsioone ning nii toimubki uues kultuuris kohanemine. Kultuuritundmine ja osav suhtlemine aitavad luua uusi suhteid ja vajadusel lahendada kultuurierinevustest tulenevaid erimeelsusi (Brown ja Holloway, 2008). Sotsiaalse kohanemise mõiste kätkeb endas kultuuriteadmiste ning suhtlemisoskuste omandamist (Bandura, 1986).

Sotsiaal-kognitiivses käsitluses (Bandura, 1986, Ting-Toomey, 2019) vaadeldakse inimeses peituvat hoiakute kogumit, mille alusel inimene tõlgendab erinevaid situatsioone. Wardi (2004) arvates võib olla uussisserändetaustaga inimese

emotsionaalne kogemus ehk kultuurišokk vastavalt isiksuseomadustele erineva raskusastmega. Inimesed on tüübilt ja temperamendilt erinevad, kuid suheldes on olulisel kohal enesekontroll ja -tõhusus (Bandura, 1986). Inimest mõjutavad nii keskkond kui ka, Mida erinevam on kodukultuur võrreldes uue ühiskonna kultuuriga, seda raskem on sotsiaalne õppimine uues asukohariigis (Integratsiooni monitooring, 2011).

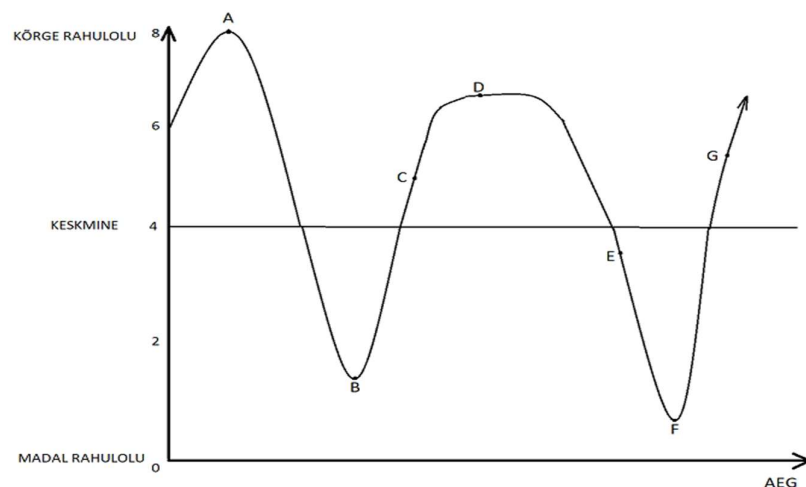
1.3 Sotsiaalse kohanemise protsess W-kujulise kohanemismudeli etappide põhjal

Varasematele uuringutele tuginedes tuletas Lysgaard (1955) sisserändajate psühholoogilist ja sotsiaalkultuurilist kohanemisprotsessi iseloomustava mudeli U-kurv (3 etappi), millele antropoloog Kalervo Oberg (1960) lisas neljanda etapi ning lõi mõiste „kultuurišokk“ (viidanud Furnham, 2019; Ting-Toomey ja Dorjee, 2019). Ting-Toomey ja Dorjee, (2019) sõnul Gullahorn ja Gullahorn (1962) täiustasid mudelit ning sellest sai 6 etapiline W-kujuline kohanemismudel. Ting-Toomey ja Dorjee (2019) poolt välja pakutud W-kujulisel kohanemismudelil on 7 etappi. Viimased kaks etappi puudutavad neid uussisserändajaid, kes lõpuks naasevad tagasi kodumaale (Ting-Toomey ja Dorjee, 2019).

Kultuurišokk on stressirohke üleminekuperiood, mille käigus sisserändajad liiguvad tuttavast keskkonnast tundmatusse lühikese, keskmise, pikaajalise aja jooksul (samal).

Kohanemisprotsess koosneb 7 etapist (vt **joonis 2**):

- A. mesinädalate etapp;
- B. frustratsiooni ja vaenulikkuse etapp;
- C. emotsionaalne tagasilöök/naljakas etapp;
- D. kohanemise saavutamise etapp;
- E. ambivalentsuse etapp;
- F. uus kultuurišoki etapp
- G. taaskohanemise etapp



Joonis 2. W-kujuline kohanemismudel (Ting-Toomey, Dorjee, 2019).

Esimeses ehk mesinädalate etapis (**joonis 2** punktis A) on sisse­rändajad uue kultuuriga kokku puutudes uudishimulikud ja enesekindlad ning valmis uute inimestega tutvuma. Neid ei häiri, et nad ei mõista täielikult kohalikke käitumismustreid ega verbaalseid ja mitteverbaalseid žeste, vaid nad nadivad oma esialgseid sõbralikke kontakte (Ting-Toomey ja Dorjee, 2019). Eufooriaetapis pole nad veel kogenud sobimatu käitumise negatiivseid tagasilööke, sest neil on vähenenud negatiivsete tagajärgedega käitumise äratundmise võime (Ward jt, 2004).

Teises ehk frustratsiooni etapis (punktis B) kõiguvad sisse­rändajate tunded üles ja alla, sest nad on pettunud uutes suhetes ja nad tunnevad end isoleerituna (Ward, jt 2004). Selles etapis iseloomustavad kohanemist tormilised tunde­puhangud, mis on seotud uue kultuuri normide ja väärtushinnangute omaksvõtuga. Kõige olulisem on see, kuidas suudab inimene uue olukorraga kohaneda. Lisaks mõjutavad suhtlemist füüsilised ja psühholoogilised omadused, kultuuriteadmised, varasem kokkupuude võõra kultuuriga ja üldised suhtlemisoskused (Ting-Toomey ja Dorjee, 2019). Sisse­rändajad süüdistavad kõigis oma probleemides uut kultuuri, sest nad ei tunne piisavalt asukohariigi kultuuritraditsioone, norme ega tava­sid. Nad hindavad ja võrdlevad oma kultuurinorme kohalike tavadega. Neid häirib, et nad ei oska ise piisavalt riigikeelt ja samuti kohalike elanike kehv inglise keel (sõltuvalt riigist) (Aronson, Laughter, 2016). Nad hakkavad

suhtlemist vältima, sest kogevad suurt enesekindluse ja enesehinnangu langust (Hotta ja Ting-Toomey, 2013).

Kolmandas ehk olukorraga leppimise etapis (**joonis 2** lk 10, punktis C) hakkavad uussisserändajad mõistma erinevate kultuuride plusse ja miinuseid, millele lisandub uute sõprussidemete loomine ja sotsiaalmeedia võrgustikega liitumine. Ting-Toomey ja Dorjee (2019) sõnul uussisserändetaustaga inimesed suudavad sel etapil mõista endaga toimunud muutusi. Nad kogevad erinevaid emotsioone, kuid enamjaolt suudavad nad püstitada realistlikke tulevikuplaane (Yoshikawa, 1987, viidanud Y.Y. Kim, 1998).

Neljandas ehk kohanemise etapis (punktis D) tunnevad uussisserändajad juba teatud kindlust ja kaasatust (Ward, 2004). Nad on muutunud palju pingevabamaks (julgevad uusi käitumisharjumusi oma olemasolevate käitumisharjumustega sobitada) ja vastuvõtlikumaks uuele keskkonnale. Uussisserändajad on kogenud sooja vastuvõttu ja toetust ning uutes suhtlussituatsioonis on suutelised tegema sobivaid valikuid nii nalja kui tõsise käitumise koha pealt. Neil on tekkinud teatud usaldus ja rahulolu, sest tunnevad uue kultuuriga mingil määral ühtekuuluvust (Gudykunst, 2005). Sel etapil hakkab asukohariigi kultuur saama omasemaks ja seetõttu pole enam nii palju ärevust ega negatiivseid emotsioone.

Viiendas ehk ambivalenttsuse ehk kahetiste tunnete etapis (punktis E) kogevad sisserändajad nostalgiat ja uhkust, mis on segunenud nii koduigatsuse kui õnnetundega. Nad igatsevad koju naasmist, sest soovivad jagada lähedastega oma hakkamasaamist (Ting-Toomey ja Dorjee, 2019).

Järgmist kahte etappi kirjeldan lühidalt, kuna minu magistritöös uussisserändetaustaga õpilaste tagasipöördumine pole oluline. Kuuendas ehk uues kultuurišoki etapis (punktis F) kogevad sisserändajad negatiivseid emotsioone isegi rohkem, sest nad on koduriigis muutunud olude tõttu segaduses. Viimases ehk taaskohanemise etapis (punktis G) on sisserändajad taas kodumaal lähedaste, tuttavate ja vanade sõprade seas tagasi. (Ward, 2004)

1.4 Kooli kui ankurinstitutsiooni roll kohanemise ja lõimumise soodustamisel

Kooli eesmärk on võimaldada õpilaskonnale õpiruumi ja õppekeskkonda, kus õpilased omandavad õpetaja juhendamisel teadmisi, oskusi ja vilumusi (Haridus- ja

Teadusministeerium, 2004). Kooli võib pidada kogukonna üheks keskseks institutsiooniks ja kool omab potentsiaali olla kogukonnas ankur (Benson, jt 2009).

Mõiste „ankurinstitution“ võeti kasutusele Ameerika Ühendriikides 1960-ndate aastate lõpus. Ankurinstitutionideks loetakse haridus- ja hoolekandeesutusi, raamatukogusid, munitsipaalettevõtteid, ülikoole, tervishoiu- ning kultuuriasutusi, sest nad on riigi ühiskondlikud asutused, mis omavad suur- ja väikelinnade ning külade kogukondade arengus üliolulist rolli (Taylor ja Gavin, 2013).

Ankurinstitutioni mõistet on määratletud vähemalt neljakümne ühe vastega (Fulbright-Anderson, Auspos ja Anderson, 2001). Antud lõputöös kasutan 2001 aastal Aspeni institutioni ümarlaua poolt määratletud ankurasutuse kontseptsiooni, mille kohaselt iseloomustavad ankurinstitutioni ruumiline liikumatus, ettevõtte staatus, suurus ja ankurmissioon (ATIF rakkerühm, 2010; Harkavy ja Zuckerman, 1999). 2000-ndate aastate algul kasvas välja mõte, et kõrgharidusasutused saavad mängida väga olulist rolli suur-, väikelinnade ning külade kogukondade sotsiaalses ja majanduslikus arengus (Fulbright-Anderson, Auspos ja Anderson, 2001).

Taylor (2013) toob välja, et Michael Porter (2010) sõnul on ankurinstitutionid kohalikus majanduses olulise rolliga, sest on geograafiliselt seotud kindla asukohaga ning enamjaolt ei ole nende eesmärk tulu teenida. Ankurinstitutioni sügavam missioon on geograafilise asukoha inimeste areng. Lisaks tegutsevad nad piirkondades peamiste tööandjate ja kohaliku tööjõu koolitajatena. (Fulbright-Anderson, 2001; Webber ja Karlstrom, 2009; Porter, 2010 viidanud Taylor, 2013)

Kool kui ankurinstitution koondab enda ümber teisi kogukonna asutusi ja kogukonna arendamisega tegelevaid majandusettevõtteid, kes aitavad lahendada nende kogukonna ees seisvaid ühiskondlikke probleeme. Kogukonna koolide puhul on tähtsal kohal koolide arendamine, mis loob väärtust ümbritsevale naabruskonnale (Benson, 2007). Kool on alati olnud koht, kus omandatakse teadmisi, aga kujundatakse ka väärtushinnanguid. Koolil kui ankurinstitutionil on missioon aidata õpilastel kasvada aktiivseteks ning edasipüüdlikeks ühiskonnas aktsepteeritud väärtuste austajateks (Sutrop, Harro-Loit, 2012). Kool kui institution on sotsiaalne kogukond, sest tal on selleks vastavad tunnused: suhtlemine, sotsiaalsed sidemed, kohesiivsus ehk seotuse tunne, märkamine, tunnustamine, ühistegevused, jagatud väärtused, jagatud tunded, kuuluvustunne (Uibu, Narusson, 2020).

Lindhal (2006) käsitleb koolikultuuri ja koolikliimat lahutamatu protsessina ning nad toimivad mõistena „kooli maine“. Sarv (2008) nimetab koolikliimat väärtushoiakute inimsuhete kujundajana. Väärtuste hindamisega õpitakse tundma nii enda kui ka teiste kultuuri. Teiste kultuuride mõistmine aitab tekitada austust ja luua häid suhteid enda kultuurist erinevate inimestega (Gudykunst, 2005; Uibu ja Narusson, 2020). Hästi läbimõeldud kooli keskkond toetab riigikeele õppimist, aitab arendada õpetajate meeskonnatööd ning õpetab lugupidavat koostööd õpilaste, õpetajate ja uussisserännanud lastevanematega (Yoshikawa, 1987; Narusson ja Uibu, 2019).

Koolipäeva jooksul tuleb uussisserändetaustaga õpilastel palju suhelda. Suhtlemisoskus sõltub mitmetest teguritest (isiksuseomadused, kultuur, ootused, võimed jne) (Bandura, 1977, Gudykunst, 2005). Pingelise koolipäevaga toimetulemiseks võivad uussisserändetaustaga õpilased vajada tugiisikut. Uussisserändetaustaga õpilaste ootused mõjutavad nende tundeid ja käitumist (akulturisatsioon) (Berry, jt, 2006; Ward, 2008). Leongi (2007) sõnul uue keskkonnaga kohanemisel mängivad rolli indiviidi emotsionaalne stabiilsus, paindlikkus, avatus, kultuuriline empaatia kui ka sotsiaalne initsiatiiv (Leong, 2007). Sotsiaalse kohanemise toetamiseks on vaja kaasata uussisserändetaustaga õpilasi ühistegevustesse (Brown ja Holloway, 2008; Narusson ja Uibu, 2020).

Anderson-Butcheri jt (2008) sõnul on vaja teha kooli maine hoidmiseks ja parendamiseks koostööd uussisserändetaustaga lastevanematega, kooli meeskonna, tugispetsialistide, psühholoogide ning teiste väljaspool kooli tegutsevate koostööpartneritega. Ohio osariigi kuues mitmekultuurilises koolis viidi läbi pilootuuring. Miniprojektide kaudu kaasati kooli tegemistesse rohkem psühholooge ja tugispetsialiste. Kooli sotsiaaltöötajate ja koolipedagoogide jaoks korraldati koolitusi, mis aitasid tõsta meeskonna töö kvaliteeti. Õpilastele korraldati mitmeid tervisespordiüritusi. Erinevate kultuuriürituste korraldamiseks kaasati uussisserändetaustaga lastevanemaid. Tänu sellele, et parandati info kiiremat liikumist, kaasati tegvustesse erinevaid kultuuriteadlikke kogukonnaliikmeid, õpiti tundma kultuurierisusi, paranes usaldus ja koostöö ning koolid said tagasi hea maine. Koolikogukonnas ja naabruskonnas paranes märgatavalt üksteise mõistmine ja sallivus. (Anderson-Butcheri jt, 2008)

Grupisiseste suhete uurija Giles'i (2008) toob välja, et inimestesse, kellega meil tundub milleski sarnasust olevat, suhtutakse paremini, kui meiega mitte nii sarnastesse

inimestesse. Sarnane suhtumine toimib teisest kultuurist pärit inimestesse, pigem eelarvamusega või neutraalselt.

Uues asukohariigis on sisserändetaustaga õpilase ja tema pere ootused seotud lapse kvaliteetse õppetöö- ja huvihariduse jätkumisega. Seega, kool peaks võimaldama õpilastel koos tegutseda erinevates huvitegevustes, mis toetaksid kultuureadlikkust ja sotsiaalsete oskuste arenemist. Nii saavad sisserännanud õpilased ennast tunda kaasatuna, austatuna ja omaksvõetuna (Ward, 2004; Kim, 1998, 2005; Uibu ja Narusson, 2020).

Austus erinevate kultuuride vastu saab alguse erinevate tegevuste kaudu. Näiteks Hispaania koolinoored saavad osaleda igal aastal lühifilmide konkursil. Koolinoori ärgitatakse osalema sotsiaalsest õiglusest ja kultuuridevahelistest erinevustest filmide loomise töötubades. Õpilased saavad õppida erinevaid filmitegemise, teletöö ja multimeedia tehnikaid. Festival on hea näide ühiskondliku sidususe suurendamise protsessist. (Beilmann, jt 2019)

Kooli roll koostöös kohaliku omavalitsusega ja riigiga on toetada lõimumisel uussisserändetaustaga pere kõiki liikmeid. „Rände- ja kodakondsuspoliitika aastaraport 2019“ toob välja sisserändetaustaga perede kohanemise aitamiseks Euroopa jt maade kogemusi (Rände- ja kodakondsuspoliitika aastaraport, 2019). Näiteks Prantsusmaal pakutakse sujuvama lõimumise eesmärgil koolitusi sisserändetaustaga õpilaste vanematele. Rootsi riik pakub haridusprojekti kaudu sisserändetaustaga peredele võimaluse õppida uusi oskusi ning motiveerib eriti naisi julgelt praktiseerima uue asukohariigi keelt ja omandama muidki kohanemist soodustavaid teadmisi. Soome koostab õpihimulistele sisserändajatele individuaalseid arenguplaane.

Kooli kui ankurinstitutsiooni väga oluline roll on oskuslik kooli sünergia kujundamine, sest sotsiaalne keskkond ja akadeemilised võimed on omavahel tihedas seoses (Bandura, 1977, Lindhal, 2006, Ward, 2004; Uibu ja Narusson, 2020). Koolipoolne toetus tugisüsteemi rakendamise näol, uued sõbrad ja pädevad õpetajad aitavad sotsiaalse kohanemisprotsessi käigus sisserändetaustaga õpilasel end tunda väärtustatuna ja omaksvõetuna (Berry, 2007; Gudykunst, 2005). Kooli koostöö kvaliteet, mis arvestab erinevate osapoolte ootusi ja järjepidev infovahetus lapsevanematega ning kooli teiste koostööpartneritega aitab kaasa sisserändetaustaga õpilaste ja tema pere kiiremale kohanemisele uues asukohariigis (Anderson-Butcheri jt, 2009; Gudykunst ja Kim, 1995; Rääsk, jt 2020).

Eesti hariduspoliitikas on järjest enam hakatud sisserändetaustaga õpilastele tähelepanu pöörama (HTM, 2004). Kooli, kui ankurinstitutsiooni roll on toetada sisserändetaustaga õpilaste sotsiaalset ja akadeemilist toimetulekut; tutvustada kohalikku kultuuri; pakkuda riigikeele õppimisel tugiteenuseid; arvestada ja austada erinevate osapoolte ootusi ning jagada peredele infot kooli tavade, huvihariduse ja õppetöö korraldusliku poole kohta (Uibu ja Narusson, 2020).

Ühesõnaga, kool kui ankurinstitutsioon peaks võimaldama ühistegevuste kaudu uues asukohariigis uussisserändajatest õpilastel tugispetsialistide ja mentorite abiga kohaneda, samaaegselt riigikeele õppimisega aidata mõista kohalikke norme, väärtusi ja tavasid ning teadlikult tõstma koolituste, projektide jne abiga koolikogukonna kõigi osapoolte (sealhulgas uussisserändajatest õpilaste pere liikmete) kultuuriteadlikkust, sallivust ja hoiakuid.

1.5 Uussisserändetaustaga õpilane Eesti koolis

Tabel 2. Eesti kooli väljakutsed (16.05.2021 autori koostatud).

EESTI KOOLI VÄLJAKUTSED	RAPORT, ARUANNE, DOKUMENT
<ul style="list-style-type: none"> Erineva emakeelega noorte kogukonnad Vabal ajal riigikeele vähene kasutamine 	<ul style="list-style-type: none"> Uus, M., Kaldur, K. (2013). <i>Euroopa kolmandate riikide kodanike lõimumisarutelude aruanne</i>. SA Poliitikauuringute Keskus Praxis. (MISA) Tamm, M., Raud, R., Ehala, M., Vetik, R. (2018). <i>Mitmekultuurilise Eesti ühiskonna ja lõimumise kontseptuaalsed alused</i>. RITA-RÄNNE projekt 2018. Tallinna Ülikool. Kasemets, L., Asser, H., Hannust, T., Rahnu, L. (2013). <i>Uusimmigrantõpilaste akadeemiline ja sotsiaalne toimetulek Eesti üldhariduskoolis</i>. Uusimmigrantõpilaste õpiedukuse ja haridusvõimaluste uuring. MindPark OÜ, Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed.
<ul style="list-style-type: none"> Riigikeele õppimine Erinev haridustase Vanemate ootused riigikeele õppimisel 	<ul style="list-style-type: none"> Selliöv, R. (2016). <i>Eesti keelest erineva emakeelega põhikooli lõpetajate eesti keele oskus</i>. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. MISA, 2013 Kasemets, jt (2013) Pöder, K., Lauri, T., & Rahnu, L. (2017). <i>Eesti koolisüsteemi väljakutsed: õpiedukuse erinevus erikeelsetes koolides ja sisserändajate koolivalikud</i>. T. Tammaru (toim), <i>Inimarengu aruanne 2016/2017</i>.
<ul style="list-style-type: none"> Sallivus, hoiakud 	<ul style="list-style-type: none"> MISA, 2013 Kasemets, jt (2013)

<ul style="list-style-type: none"> • Puuduvad tegevused erinevate kultuuride ühendamiseks 	
<ul style="list-style-type: none"> • Õpilaste vähene kultuuriteadlikkus 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedaste, M., Kirss, L., Kitsnik, jt (2019). <i>Ühtne Eesti koolvisioon tuleviku Eesti</i>. RITA- ränne projekt 2019.
<ul style="list-style-type: none"> • Puudub koostöö uussisserändetaustaga lastevanematega 	<ul style="list-style-type: none"> • Narusson, D., Uibu, M. (2019). <i>Sotsiaalsete kogukondade kujundamise võimalused Eestis</i>. RITA-ränne projekti materjalid 2019. • Kasemets, jt (2013)
<ul style="list-style-type: none"> • Õpetajate pädevus-individuaalne lähenemine õppijale • Vähene kogemus uussisserändajatega 	<ul style="list-style-type: none"> • Mägi, E., Siarova, H. (2014). <i>Migrant education opportunities in the Baltic States: strong dependence on the level of school preparedness</i>. • Järv, S., Kirss, L. (2019). <i>Kultuuritundlikku õpetamist toetav materjal õpetajale</i>. RITA-ränne projekt 2018.
<ul style="list-style-type: none"> • Puuduvad kaasaegsed õppematerjalid 	<ul style="list-style-type: none"> • Kitsnik, M. (2020). <i>Eesti keele kui teise keele õppematerjalide koostamise ja hindamise juhend</i>.

Eesti haridussüsteemi iseloomustab eraldatud koolisüsteem (venekeelne ja eestikeelne) ja õpilased omandavad teadmisi eesti koolides vastavalt õppetöö keelele (MISA, 2013; Tamm, jt 2018). Eesti kooli ülesanne on õpetada vene keelt või muid keeli kõnelevatele õpilastele riigikeelt, emakeelt, õpetada sotsiaalseid oskuseid, kujundada väärtusnorme, näiteks oma päritoluga seonduvat jne (Haridus- ja Teadusministeerium, 2004). Ühtse Eesti kooli arendusprogramm peab oluliseks erinevate keelekeskkondade ühendamist, mis tulevikus viib sidusama ühiskonna tekkimiseni. Keelekeskkonna loomine nii koolis kui ka väljaspool kooli aitab muuta Eesti hoiakuid sisserännanute suhtes. (Tammaru, Kallas ja Eamets, 2017)

MISA (2013) raporti tulemuste põhjal jätkavad kutsehariduses eesti õppekeelega põhikoolide lõpetajatest 24,5% ja vajaliku B1 keeletaseme mittesaavutanutest vene õppekeeles põhikooli lõpetajatest 62,4% (MISA, 2013; Selliov, 2016). Eesti keele oskuse tase määrab nii vene kui uussisserännanud noorte jätkuõpingud, aga ka eestikeelses ühiskonda lõimumise (MISA, 2013; Tamm, jt 2018). Eesti haridussüsteemis on võimalik valida õpikohta õppekeele järgi ning kooli üks rollidest on sisserändetaustaga õpilasele vajadusel õpiabi (tugiõpetaja) võimaldamine kolmel esimesel aastal kuni 3 tundi nädalas (HTM, 2004).

Sisserändetaustaga õpilaste õpiedukuse ja haridusvõimaluste uuringu tulemustele toetudes on sotsiaalne keskkond ja akadeemilised võimed omavahel tihedas seoses (Kasemets, jt 2013). Kooli ülesanne on märgata haridust ümbritsevat konteksti, mis on üldistatult seotud sisserändetaustaga õpilaste isikuomadustega, koolis keelte õppimise oskusega ja väljaspool kooli riigikeele kasutamise võimalusega ning ootustega (Uibu ja

Narusson, 2020). MISA (2013) raport toob välja, et Eesti koole ilmestavad õpilaste erinevad ühistegevuste kogukonnad, mille peapõhjuseks on riigikeele valdamise puudumine (MISA, 2013). Ühtse Eesti kooli arendusprogramm peab oluliseks erinevate keelekeskkondade ühendamist, mis tulevikus viib sidusama ühiskonna tekkimiseni. Keelekeskkonna loomine nii koolis kui ka väljaspool kooli aitab muuta Eesti hoiakuid sisserännanute suhtes. (Tammaru, Kallas ja Eamets, 2017)

Andrade (2006) toob välja, et sotsiaalset kohanemist mõjutavad inimese välimised (aeg, ümbritsevad inimesed, turvaline koht) ja sisemised tegurid (isiksuseomadused, motiveeritus, riigikeeleoskus, kultuuriteadlikkus, eelnev teise kultuuri kogemus). Kasemets jt (2013) uuringust selgus, et valdav osa uussisserändetaustaga õpilaste sõpradest asusid väljaspool Eestit ning nendega hoiti peamiselt suhet interneti teel. Samas kohalike õpilaste sõpruskond oli seotud õppetöö väliste tegevuste, huviringide ja spordiga. Sisserändetaustaga õpilaste jaoks üheks väljaspool kooli tekkivate suhete tõkestavaks faktoriks oli kohanemisprotsessis õppetööle kuluv aeg (nt lisatunnid riigikeele õppimiseks jne). (Kasemets, jt 2013)

Kooli füüsiline keskkond (suurus ja hubasus), uued sõbrad ja pädevad õpetajad on need olulised tegurid, mille abil sisserändetaustaga õpilased tunnevad end kohanemisprotsessi käigus hästi või hoopis halvasti (Ward, 2004). Erinevas kooliastmes õpilased pidasid oluliseks, et nad tunnetaksid nooremas kooliastmes (11-12-aastased lapsed) täiskasvanu tuge või vanemas kooliastmes eakaaslasest õpilaste mõistmist ja tuge (Kasemets, jt 2013). MISA raport (2013) kajastab, et meie koolides ei jagata piisavalt teadmisi ega tutvustata kultuurilist mitmekesisust, et tagada salliva Eesti ühiskonna kujunemist (MISA, 2013). Täna jõuavad uussisserändajad pigem vene õppekeelega kooli, mistõttu on oluline erinevuste väärtustamine ning vähemuskeelte ja teiste kultuuride märkamine (Pedaste, Kirss, Kitsnik, jt 2019).

Kohanemisprotsessis on oluline kaasata sisserändetaustaga õpilasi ühistegevustesse ja huvitegevustesse, et tutvustada neile Eesti koolidele omaseid norme ja tavasid (Uibu ja Narusson, 2020). Kooli kaudu on sisserändetaustaga õpilaste pereliikmetel omakorda suurem võimalus luua suhteid kohalike inimeste ja institutsioonidega, selleks et saavutada kogukonda kuulumise kogemusi (Narusson ja Uibu, 2019). Van Ewijk (2010) toob välja, et tulemuslikum on sisserändetaustaga õpilaste ja nende perede lõimimine läbi argielu, koolikogukondade arengut silmas pidades, leides võimalusi sisserändetaustaga

pereliikmete kaasamiseks läbi laste huvitegevuste, ühistegevuste jne (van Ewijk 2010, viidanud Uibu ja Narusson, 2020). Kui kooli kogukonnal varasem kogemus teisest riigist saabunud õpilastega puudub või on väga napp, siis kool sõltub ühe või paari õpetaja initsiatiivist klassi õhkkonna ja õpilaste omavaheliste suhete loomisel ning sisserändetaustaga vanemate kooliellu kaasamisel (Kasemets, jt 2013).

Eesti koolides on vähe ettevalmistatud õpetajaid ja teisi kooli spetsialiste, kes on pädevad sisserännanud õpilaste individuaalsete vajadustega arvestama ja nende sotsiaalset kohanemist hõlbustama (Mägi ja Siarova, 2014). Õpetajad arendavad end vastavate täiendkoolituste ja kogemust omavate koolide kaudu, kuid igapäevatöö tase erineva keele ja kultuuritaustaga õpilastega on koolides seinast sein. Uussisserännanud õpilaste õpetamise kogemuse vähesuse tõttu õpetajatel puuduvad ka kriteeriumid, mida eeskujuks võtta. Balti riigi uuring (2014), kus põhjuseks tuuakse koolikogukondade varasem kogemuste puudumine sisserändetaustaga õpilastega õpetamisel.

Järv ja Kirss (2020) juhtisid RITA- rände lõpukonverentsil tähelepanu kultuuritundliku õpetamise protsessile (RITA-ränne lõpukonverents, 2020). Ettekande esitajate Järv jt (2020) sõnul on kultuuritundlik õpetamine pedagoogiline lähenemine, kus aineõpetaja arvestab tunniteema õpetamisel nüüdisaegse õpikäsitluse printsiipidele lisaks õpilase kodukeele ja kultuurilist taustaga (Gay, 2000, viidanud Järv ja Kirss, 2020).

Kirss (2020) tõi fookusesse õpetaja rolli, milles õpetaja ülesanne on õpilase tundmaõppimisel tabada neid õpilase teadmisi ja hoiakuid, mille külge tal on uut teadmist kinnitada (RITA-ränne lõpukonverents, 2020). Mare Kitsnik (2020) peab oluliseks õpetaja väärtusi, julgust, eneseanalüüsi-, turvalise õppekeskkonna loomise oskust ja valmisolekut maailma mitmevaateliselt mõista (RITA-ränne lõpukonverents, 2020). Suuremat kogemust sisserändetaustaga õpilaste õpetamisega omavad õpetajad töid olulise aspektina välja kooli meeskonna koostööoskuse ja muutustele avatud meelestatuse (Kasemets, jt 2013). Kaasaegsete õppematerjalide olemasolu aitab õpetajal muuta õppimist eluliseks ja loomulikuks protsessiks, mis tekitab sisserändetaustaga õpilastes huvi ja motivatsiooni üksteisega suhelda, pakkudes väljakutseid ja kaasahaaravust jne (Kitsnik; Järv ja Kirss; Oja, jt 2020).

Uussisserändajatest vanemad ootavad asukohariigi koolilt head akadeemilist taset; paindlikke, mõistvaid ja pädevaid õpetajaid; koolipoolset toetust lapse sotsiaalseks kohanemiseks ning riigikeele õppimiseks (Kasemets jt, 2013). Uussisserändetaustaga

pered vajavad terviklikumat teavet Eesti koolisüsteemi, tavade ja koolipoolsete ootuste kohta. Sisserändetaustaga lapsevanemate sõnul on igapäevase koolitöö ja kooliskäimisega seoses palju pisiasju, mille teavitamisega jäädakse koolis hiljaks või on info edastamine ebakorrapärane. Uuringus küsitletud lapsevanemate meelest on klassijuhatajad asjaajamisega üle koormatud, seetõttu hilineb infovahetus ja kannatab hilisem suhtlus kohanemisprotsessi ajal (Kasemets jt, 2013). Ootused uuele koolile mõjutavad kohanemisprotsessis sisserännanud perede meelt, tundeid ja käitumist (Kim, 2009).

Eesti haridus on muutumisprotsessis ning ta on võtnud suuna sisserändetaustaga õpilaste haridusmudeli väljatöötamiseks (HTM, 2004). Senise eraldatud kakskeelse kooli asemel hakatakse kujundama mitme kultuuri ja keelega koole, kus õpilastel võimaldatakse lisaks eesti ja vene keelele õppida ainetundides ka mõnes muus õppekeeles (Põder, Lauri, Rahnu, 2017).

Eestis on välja töötatud sisserändetaustaga peredele, kelle lapsed õpivad Eesti koolides, e-õppematerjalid, loodud on riigikeele õppimiseks nutiseadme äpp „Speakly“ ning B1-taseme e-õppe kursus „Keeletee“. Eesti Instituudi käivitatud projekt „Kultuurisamm“ (2018) toetab vene ja inglise keelt kõnelevate vähelõimunud püsielanike ja sisserändetaustaga inimeste kultuuriteadlikkuse tõstmist Eesti kultuuri, looduse, ajaloo ja eluolu tutvustamise ning loengute, arutelude, õppekäikude abil. Inglisekeelne maakondlike arenduskeskuste portaali MAKIS aitab sisserändetaustaga inimestel leida infot kodanikuühenduste kohta ning omal algatusel luua uusi ühinguid. Lisaks leiab vabatahtlikele rakendust Eesti Külaliikumine Kodukant projektiga „Ussisserändajate vabatahtliku tegevuse edendamine Eestis“ (Rände- ja kodakondsuspoliitika aastaraport, 2019).

PROBLEEMIPÜSTITUS

Minu käsitletud teema, uussisserändetaustaga õpilaste sotsiaalne kohanemine koolikogukonnas, on aktuaalne seetõttu, et kiiresti muutuvale maailmale omaselt kuuluvad Eesti koolikogukonda erineva kultuuritaustaga õpilased (Rände- ja kodakondsuspoliitika aastaraport 2019). Seetõttu on kooliõpilastele vaja lisaks akadeemilistele teadmistele õpetada sotsiaalseid oskusi ning kultuuripädevust. Kooli erinevatel osapooltel on oluline toetada uussisserändetaustaga õpilaste kohanemist ning võimalusel aidata lõimida ka nende pereliikmeid asukohariigi kogukonda (Lõimuv Eesti 2020).

Eesti üldhariduskoolides õppivate uussisserändetaustaga ja kohalike õpilaste omavaheline suhtlemine on õppetööst vabal ajal väike (MISA; Kasemets, 2013). Liiv (2012) rõhutab, et ümbritseval toetaval miljööl ehk suhete iseloomul on suur roll uussisserändetaustaga õpilase sotsiaalse kohanemise juures. Inimesed tunnevad ärevust tundmatu kultuuri ees, kuna kardavad suhtlemisel eksida kommete ja tavade vastu (Gudygunst, 2005). Igas kultuuris on eripärad, mille alla kuuluvad näiteks žestid, kõneleja hääletugevus, naljad, usuga seotud traditsioonid jne. Kõik need kultuuriga seotud tegurid mõjutavad inimesi omavahelisel suhtlemisel (Ward, 2004; Rannut 2010). Erineva kultuuritaustaga õpilased vajavad kohalike inimeste toetust ning mõistmist.

Oluline roll on õpetajatel, kes saavad õpilasi julgustada üksteisega suhtlema õppetöö käigus või muude tegevuste kaudu. Õpetajad võivad tihtipeale olla ka ise ebakindlad. Mägi ja Siarova (2014) uuring “Uussisserändajate haridusvõimalused Balti riikides...” tõi välja, et Balti riikides, sealhulgas Eesti koolides on vähe ettevalmistatud õpetajaid ja teisi kooli spetsialiste, et nad oleksid pädevad ja oskaksid uussisserännanud õpilaste individuaalseid vajadusi arvestada ja nende sotsiaalset kohanemist hõlbustada. Uuringust selgub, et koolikogukondade kogemused on uussisserändetaustaga õpilaste õpetamisel ning sotsiaalset kohanemist toetavate tegevuste läbiviimisel vähesed (Mägi ja Siarova, 2014).

Sotsiaalselt hästi kohanev õpilane leiab uusi sõpru, saab hakkama uues olukorras, tuleb toime isiklike meeleoludega, õpib hästi ning harjub kiiresti uues kultuurikeskkonnas kommete ja tavadega (Ting-Toomey, Dorjee, 2019). Sotsiaalses kohanemisprotsessis on määrava tähtsusega nii keskkond kui õpilase isiksuseomadused (samas). Kõik see

avaldub suuremal või vähemal määral koolikontekstis. Lihtsam on uussisserändetaustaga õpilasel kohaneda sotsiaalses keskkonnas, kus on tagatud kuuluvustunde tekkimise tingimused. Nende tegevuste hulka kuuluvad: riigikeele õppimise ajal riigi keeles rääkimiseks loodud tegevused(soovitavalt võimalikult palju tegevusi), kohalike väärtuste ja käitumisnormide tundma õppimine ja huvipakkuvad vabaaja võimalused (Gudykunst, 2005). Seetõttu on vaja uurida uussisserändetaustaga õpilaste sotsiaalset kohanemisprotsessi hõlbustavaid tegevusi koolis, et saada täpsem ülevaade sellest, mida koolikogukond õpilaste sotsiaalse kohanemise abistamiseks teeb.

Lisaks õpilaste omavahelisele kohanemisele koolis, on oluline teada, kuidas kulgeb kohanemine ümbritsevas sotsiaalses elus. Tähtis on kaasata vanemad koolielu ühistevgevustesse ja kooliõpilaste argipäeva puudutavatesse otsustesse. Õpilase heaolu tähendab erinevate huvialadega tegelemist nagu sport, muusika jne. Kooli kogukonna erinevate osapoolte ja uussisserändetaustaga õpilase vanematega on oluline luua usalduslik koostöö (Anderson-Butcher, jt 2008). Nimetatud uuring sedastas, et kooli maine on oluline õpilastele, vanematele ning kooli naabruskonnale. Kooliga seotud kiire info liikumine, spordi- ja kultuuriürituste korraldamisse vanemate kaasamine aitab kujundada suhteid ja hoiakuid, nii erinevate kultuuridega inimeste kui kohalike elanike vahel (samas).

Minu valitud teemat on vaja uurida, et saada parem ülevaade sellest, mida koolikogukond on ette võtnud uussisserändetaustaga õpilaste tulemuslikuma kohanemise aitamiseks. Nimetan oma magistritöös koolikogukonna osapoolteks koolijuhti, õppealajuhatajat, õpetajaid, kooliõpilasi, lastevanemaid, tugispetsialiste, huvijuhti ja KOV-spetsialisti seetõttu, et neid osapooli intervjuerisin oma uurimuse raames.

Käesoleva uurimuse **eesmärk** on välja tuua ühe Eesti koolikogukonna erinevate osapoolte arvamused uussisserändetaustaga õpilaste sotsiaalset kohanemist toetavate tegevuste ja võimaluste kohta.

Uurimisküsimused on:

1. Millised erinevad osapooled koolikogukonnas toetavad uussisserändetaustaga õpilaste sotsiaalset kohanemist?
2. Kuidas koolikogukonna erinevad osapooled tegelevad uussisserändetaustaga ja riigis pikka aega elanud perede laste suhete kujundamisega?

3. Millised projektid ja üritused toetavad uussisserändetaustaga õpilaste sotsiaalset kohanemist koolikogukonnas?

2 UURIMUSE METOODIKA

Magistritöö uurimuse keskmes on uussisserändetaustaga õpilaste kohanemise toetamise tegevused ja võimalused ning seda just nende erinevate osapoolte arvates, kes moodustavad koolikogukonna. Eesmärki silmas pidades valisin uurimuse tegemiseks kvalitatiivse lähenemise. Kvalitatiivne uurimus võimaldab fookuses olevat nähtust ja ka teemat sügavuti tundma õppida, saada andmeid uurimuses osalejate vaadete ja kogemuste kohta ning tuua uurimuse kaudu välja võimalusi või lahendusteid (Laherand, 2008). Seega, kvalitatiivse uurimuse läbiviimine annab võimaluse paremini mõista uussisserändetaustaga õpilasi ning sealjuures läheneda sotsiaalse kohanemisega seotud teemale terviklikumalt ja sügavuti. Analüüsides kvalitatiivse lähenemise kaudu saadud uurimistulemuste peamisi tähendusi, kaasa arvatud latentset sisu, on uurimisküsimustele võimalik saada vastuseid (Lagerspetz, 2017; Õunapuu, 2014; Creswell, 2013).

2.1 Andmekogumismeetod

Andmekogumismeetodina kasutasin poolstruktureeritud intervjuud. Otsustasin kasutada nii fookusgrupi kui ka individuaalintervjuusid. Intervjuu on uurimismeetod, kus inimestega vahetu suhtluse käigus saadakse uuritava teema kohta vajalikku infot (Lepik, jt 2014). Poolstruktureeritud ehk osaliselt struktureeritud intervjuus kasutatakse varem ettevalmistatud intervjuukava (Flick, 2006). Osalise ehk semistruktureeritud intervjuu läbiviimisel on lubatud vastavalt vajadusele küsimuste järjekorda muuta (Laherand, 2008). Poolstruktureeritud intervjuu annab võimaluse küsida täiendavaid või abistavaid küsimusi (Lepik, jt 2014). Olenevalt intervjuu eesmärgist liigitatakse intervjuud osalejaintervjuuks ja eksperdiintervjuuks. Kui eksperdiintervjuus võetakse vaatluse alla spetsialisti kogemus ja faktid, siis osalejaintervjuus pannakse rõhku intervjuueeritava hoiakutele ja isiklikele arusaamadele (Flick, 2006; Lepik, jt 2014).

Fookusgrupi intervjuu käigus saavad vaheldumisi sõna mitmed osalejad (Morgan, 1996). Fookusgrupi intervjuul on kindel ning küllalt kitsas teemafookus, mis aitab vestluses osalevate informantide vahel saavutada aktiivset diskussiooni (Rämmel, 2014). Stimulatsiooni tekkimiseks on oluline grupi suurus ehk 4-10 informanti (Lepik, jt 2014). Fookusgrupi moderaator on hea kuulaja, vaatleb ja vajadusel juhib kavast lähtuvalt teema suunda, aega ning pingevaba õhkkonda (Flick, 2006). Morgan (1996) nimetab

fookusgrupi eeliseks seda, et eri inimesed toovad vestluses välja erinevaid vaatenurki, kaasa arvatud ka selliseid, millest intervjuukava koostaja ise polnud teadlik.

Poolstruktureeritud intervjuu kavade ettevalmistamise protsessis lähtusin kõigi intervjuueeritavate positsioonist koolikogukonnas, taustateadmistest. Selle põhjal koostas kolm erinevat intervjuukava. Intervjuuküsimuste koostamisel pidasin nõu magistritöö juhendajaga, kes oli tihedalt seotud RITA-rände projektiga.

Esimene intervjuukava (vt **lisa 1**) oli suunatud koolijuhile ja KOV-spetsialistile. Kava koosnes neljast teemade plokist. Esimese plokki küsimused puudutasid koolikogukonda; teine plokk puudutas tegevusi, mida koolis viiakse läbi uussisserändetaustaga õpilaste kohanemise soodustamiseks; kolmanda plokki küsimused olid koostöö kohta uussisserändetaustaga õpilaste vanematega ning neljanda plokki küsimused puudutasid tugispetsialistide rolli uussisserändetaustaga õpilaste kohanemise toetamisel.

Teine intervjuukava (vt **lisa 2**) oli suunatud koolikogukonna erinevatele õpetajatele, spetsialistidele ning hoolekogu esindajatele. Intervjuukava koosnes kuuest teemade plokist, milleks olid: uussisserändetaustaga õpilaste kohanemine kooli sotsiaalses kogukonnas, geograafilises ja huvipõhises kogukonnas; kogukonnatunnet ja kogukondlikke tegevusi edendavad algatused/projektid koolis; õpetajate ja tugipersonali tegevused sotsiaalse kohanemise soodustamisel; koolipersonali ja lastevanemate koostöö ning viimane plokk oli koolikogukonna ja huviharidust pakkuvate koolide koostöö kohta.

Kolmanda intervjuukava (vt **lisa 3**) küsimused olid uussisserändetaustaga ja õpilasesinduse õpilastele. Intervjuukava koosnes kolmest teemade plokist: üldlised rände taustaga seotud küsimused; küsimused uussisserändetaustaga õpilaste sotsiaalse kohanemise kohta koolis, geograafilises ning huvipõhises kogukonnas.

Andmete saamiseks viisin läbi kolm fookusgrupi intervjuud. Esimese fookusgrupi intervjuu valimisse kuulusid koolijuht, kolm aineõpetajat, logopeed, psühholoog, sotsiaalnõustaja ja eripedagoog. Teise fookusgrupi intervjuu viisin läbi hoolekogu esindanud nelja lapsevanemaga ja kolmanda fookusgrupi intervjuu viisin läbi 8 õpilasesinduse liikmega.

Lisaks kogusin andmeid individuaalsete intervjuude kaudu (6): KOV-spetsialistiga, sotsiaalpedagoogi ja õppealajuhatajaga, huvijuhiga ning kolme uussisserändetaustaga õpilasega. Individuaalsed intervjuud võimaldavad keskenduda ühe isikuga jagatud

kogemustele (Lagerspetz, 2017). Intervjueeritav saab rääkida talle sobivas tempos ning intervjueerija saab luua vaba ja meeldiva õhkkonna (O' Leary, 2004).

Kokku tegin 9 intervjuud. 8 erinevat intervjuud viisin läbi ühes Eesti koolis. Üks intervjuu toimus uurimistöö raames ka kohalikus omavalitsuses. Poolstruktureeritud intervjuudest kolm olid fookusgrupi intervjuud ja kuus olid individuaalsed intervjuud. Intervjuude kestused varieerusid, kõige pikem intervjuu oli 1 tund ja 4 minutit ning kõige lühem intervjuu kestis 22 minutit.

2.2 Uurimuses osalejad

Uurimustöö valimi moodustasid ühe kooli erinevad osapooled: õppealajuhataja (1), aineõpetaja (1), klassijuhataja (1), logopeed (1), psühholoog (1), sotsiaal- ja eripedagoog (1), õpilasesindus (8), uussisserändetaustaga õpilased (3), KOV-spetsialist (1) ja lastevanemad (4). Uurimuses osalejate leidmisel lähtusin lõputöö eesmärgist, uurimisküsimustest ning põhimõttest, et esindatud oleks koolikogukonna erinevad osapooled.

Intervjuudes osalesid uussisserändetaustaga õpilased (3), kellest üks oli II klassi tüdruk ja VIII klassist olid intervjueeritavateks üks tüdruk ja poiss. Kaks uussisserändetaustaga õpilast olid koolis õppinud kaks aastat ja üks õpilastest kolm aastat. II klassi õpilase intervjuu osutus napisõnaliseks ning tema intervjuuvastuseid töös pole kasutatud. Õpilasesinduse liikmed olid V-IX klassi esindajad.

2.3 Uurimise käik

Intervjuud viisin läbi 2018. aasta novembrist kuni 2019. aasta veebruarini. Minu magistritöö kirjutamiseks vajaminevate intervjuude läbiviimine sai alguse ühes Eesti vene õppekeelega koolis, RITA- rände projekti läbiviimise käigus. Fookusgrupi intervjuudest võtsid osa Tartu Ülikooli õppejõud Dagmar Narusson ja Laura Kirss ning teised RITA-rände projektiga seotud inimesed. Intervjuude tegemiseks olime kõikidelt osapooltelt eelnevalt küsinud luba ja kokku leppinud neile sobiva aja. Eelnevalt kontrollisin nutitelefoniga taseme täituvust ja salvesti seadme töökindlust.

Õpetajate fookusgrupi intervjuu viisime läbi eesti keeles. Fookusgrupi intervjuu eesmärgiks oli analüüsida töökeskkonda ning tööandjate rolli. Intervjuul osalesid kokku

kaheksa vene õppekeelega kooliõpetajat koos koolijuhi esindajaga. Usaldusväärsuse tekkimiseks andsime õpetajatele selgitusi RITA-rände projekti ja teiste intervjuuga seotud asjaolude kohta. Nimetatud projekti raames läbiviidud fookusgrupi intervjuu rõhuasetus oli mõnevõrra laiem, kuna keskenduti ka kooli ja klassiruumiga seotud teemade (nt õpetamise metoodika) kõrval laiemalt õpetaja rollile eri ühiskonnagruppide sidustamisel (nt ajaloo tõlgendused, kodanikupädevuste edasiandmine jne). Õpetajate fookusgrupi intervjuu kulges aktiivselt. Õpetajad peegeldasid vestlusaluse teema erinevaid vaatenurki ning olid julged arvamuste avaldajad. Vestluses oli tunda õpetajate omavahelist usaldust.

Teise fookusgrupi intervjuu viisime läbi vene keeles õpilasesinduse liikmete ja huvijuhiga. Kaks õpilasesinduse liiget olid uussisserändetaustaga õpilased ja kuus neist olid kohalikud erinevate klasside õpilaste esindajad. Klassiruumis oli palju erineva vanusega inimesi ja õpilasesinduse õpilaste intervjuuaeg oli pisut piiratud. Esmapilgul oli usalduse tekkimine raskendatud, kuid peegeldamistehnika aitas vestluse käima. Positsioon, hästi ettevalmistatud intervjuukava, aeg ja koht on olulised tegurid, et intervjuu laabuks plaanipäraselt (Lepik, jt 2014).

Kolmanda fookusgrupi intervjuu viisime läbi eesti keeles nelja lapsevanemaga, kellest üks oli Hoolekogu esimees. Intervjuu toimus privaatsetl sõbralikus ja usalduslikus õhkkonnas ühes klassiruumis.

Uussisserändetaustaga õpilaste individuaalsed intervjuud viisin läbi koolis. Huvijuht aitas mul saada intervjuude läbiviimiseks kirjalikud nõusolekud uussisserändetaustaga õpilaste vanematelt. Samuti pakkus huvijuht enda abi uussisserändetaustaga õpilastega intervjuuaegade kokku leppimiseks. Õpilastega läbiviidud individuaalsed intervjuud toimusid huvijuhikabinetis. Intervjueerimist alustasin sõbralikult, andes uussisserändetaustaga õpilastele valida, millises keeles nad soovivad minuga vestelda. Vestlesime eesti keeles ja täpsustavate küsimuste korral palusid õpilased nende emakeeles küsimust korrata. Lõpetuseks tänasin intervjueeritut minu töö eesmärgi jaoks pühendatud aja ja meeldiva vestluse eest. Ühe individuaalse intervjuu viisin uussisserändetaustaga õpilasega läbi kooli remondi tõttu hiljem, uue aasta alguses.

Sotsiaalpedagoogiga tegin individuaalse intervjuuaja kokkuleppe kohe pärast õpetajate fookusgrupi intervjuud. Lisaks temale osales klassis intervjuul ka õppealajuhataja.

Spetsialistid tõid välja olulisi fakte ja kogemusi. Intervjuu käigus võimaldasin spetsialistidel iseseisvalt teema kohta jutustada, hoides teemafookust lisaküsimustega.

KOV-spetsialistiga kohtusin tema töökabinetis. Kõik intervjuueeritavad said vastavalt oma positsioonile valida vestluse tempo ning tuua välja isiklikud arvamused, hoiakud ning huvitavad kogemused (Flick, 2006).

2.4 Analüüsimetod

Andmete analüüsimiseks kasutasin temaatilist analüüsi (Lester, jt 2020). Enda uurimistöö puhul pidasin sobilikuks temaatilist andmeanalüüsi, sest selle abil sain kogutud andmeid teemadeks koondada, kirjeldada ja tõlgendada (Braun ja Clarke, 2006; Flick, 2011). Ezzy (2002) sõnul on temaatiline analüüs üks kvalitatiivse sisuanalüüsi liikidest, mille eesmärgiks on leida üles andmetes peituvad tähendused ja arusaamad.

Esimeses etapis ma tutvusin andmestikuga. Andmetes peituvate tähenduste üles leidmiseks tähistasin tekstilõigud märksõna ehk koodiga (Ezzy, 2002). Selleks, et andmetega hästi tuttavaks saada, kuulasin salvestatud intervjuud mitmeid kordi üle ning kirjutasin need sõna-sõnalt tekstina välja. Avatud koodid tuletatakse otse tekstist (Kalmus, jt 2015). Seejärel tegin esialgse tabeli, kuhu märkisin korduvad märksõnad. Temaatilise analüüsi tegemisel on oluline informantide mõttemaailma sügavuti mõtestamine ja mõistmine (Braun ja Clarke, 2006; Ezzy, 2002). Protsessi käigus toimub teksti üksikasjalik lahtiseletamine ja tähenduste dekodeerimine (Flick, 2011).

Teises etapis lõin kategooriad ehk koondasin sarnased koodid tähenduslikeks üksusteks (tarkvaras koodiperekond) (Ezzy, 2002). Süvenenult lugesin andmeid korduvalt üle ning koodide järjepideva võrdlemise tulemusena tuletasin kategooriate nimetused. Seejärel võrdlesin kategooriate omavahelisi sarnasusi ning andmetest arusaamisel andsin neile põhjendatud nimetused.

Kodeerimismärkmete ehk memo põhjal kirjutasin enda tähenduste ja tõlgenduste põhjal vahekokkuvõtte, mis andis veel täpsema kujutuse koodidest, alamkategooriatest ja kategooriatest (Braun ja Clarke, 2006; Lester, jt 2020).

Minu tõlgendused, väited, seletused ja intervjuude tsitaadid esitasin tulemuste ehk analüüsiteksti põhiosas.

Intervjuueeritud õpetajate, spetsialistide, õpilaste ja lastevanemate andmete analüüsimisel kasutasin anonüümsuse tagamiseks pseudonüümimist. Konfidentsiaalsuse tagamiseks kodeerisin vestluses osalenud intervjuueeritavad järgmiselt: uussisserändetaustaga õpilane 1 ja õpilane 2; klassijuhataja; aineõpetaja; sotsiaalpedagoog; KOV-spetsialist; vanemad kodeerisin koodidega: hoolekogu esindaja 1, 2, 3 ja hoolekogu esimees; õpilasesinduse liikmed 1 ja 2; huvijuht ning koolijuht.

2.6 Uuriija refleksioon

Minu varasem kokkupuude uussisserändetaustaga õpilastega on olnud väga minimaalne. Ma polnud varem nii kompetentne rääkima uussisserändetaustaga õpilaste sotsiaalse kohanemisega seotud väljakutsetest. Mida rohkem süvenesin teema erinevatesse aspektidesse, seda rohkem tundsin huvi oma magistritöö teema vastu. Kirjutasin lõputööd väga huvitaval ajal, sest haridusmaastikul ning poliitikas üldse on toimumas suured muutused. Küsimuste esitamisel jälgisin, et oleksin teema suhtes võimalikult neutraalne ning püüdsin mitte mõjutada vastuseid. Minu hoiakud ja rändega seotud inimeste mõistmine on muutunud.

Töö käigus valmistas mulle raskusi inglise keeles erialase kirjanduse lugemine, nende tõlkimine ja kokkuvõtete tegemine. Mõistan, et väga heal tasemel akadeemiliste tekstide kirjutamine vajab aega ja tahtekindlust. Teooria ja tulemuste struktureerimine pani mind põhjalikumalt mõtlema aja planeerimisoskuse õppimisele. Töömahukamaks osutus andmete analüüsimine, oluliste kitsaskohtade välja selekteerimine ning tulemuste kokku kirjutamine.

Tartu Ülikooli astumisest alates kuni magistritöö kirjutamise lõpetamiseni on toimunud minu arengus suured muutused. Ma olen põhjalik ja püüdlik ning mulle meeldib teemadega süvitsi minna. Olen magistritööd kirjutanud suure huviga ning mulle valmistab head meelt, et oskan antud teemal kaasa mõelda ja rääkida.

2.5 Uurimuse eetilised probleemid

Järgides teadustöö eetika põhimõtteid, leppisin eelnevalt koolijuhiga kokku intervjuude läbi viimise koolis. Uurimuse läbiviimiseks küsisin kirjalikult nõusolekut kooli direktorilt, õpetajatelt ja uussisserändetaustaga õpilaste vanematelt. Andsin teada, et kooli

nimi, intervjuueeritavatelt saadud info ja nimed jäävad konfidentsiaalseks. Samuti palusin luba nutiseadmega intervjuude salvestamiseks.

Minu jaoks oli oluline usaldusliku suhte loomine (inglise keeles *building rapport*). Intervjuu alguses andsin kõigile intervjuueeritavatele teada, millise eesmärgiga ma küsitlust läbi viin. Andsin ka kõigile intervjuueeritavatele teada, et kasutan nende mõtteid ja tõlgendusi sihipäraselt. Uussisserändetaustaga õpilastele rääkisin üle, et neil on õigus valida soovi korral küsimusi, millele nad ei pea vastama.

Kõik intervjuueeritavad olid väga vastutulelikud ja viisakad. Eriti sõbralik koostöö tekkis huvijuhiga. Antud sotsiaaltöö uurimuse puhul võib tulla kõne alla anonümiseerituse probleem, sest inimesed, kes on teemaga seotud, võivad end ära tunda. Kõigile küsitletutele andsin teada, et kogutud andmeid kasutatakse täpselt ja õiglaselt ning lisaks magistritööle kasutatakse infot RITA-rände projektis.

Kriitikaks võib lugeda uussisserändetaustaga õpilaste vähesust ning vastajate kalduvust anda sotsiaalselt soovitatavaid vastuseid, kuna vestluse juures viibis ka huvijuht. Samuti uussisserändetaustaga õpilaste vastused võisid olla mõjutatud kohanemisprotsessi etapist või koolis alanud remondi tõttu teise kooli kolimisega seotud muutustest. Proovisin intervjuud läbi viia ilma endapoolsete mõjutusteta, nii et iga intervjuu oleks intervjuueeritava jaoks positiivne kogemus.

3 TULEMUSED

Selles peatükis vaatlen uurimistulemusi, mis on saadud intervjuude analüüsimisel. Koolikogukonna erinevate osapoolte (uussisserändetaustaga õpilased, õpilasesinduse liikmed, mentorõpilased, koolijuht, klassijuhataja, aineõpetajad, huvijuht, sotsiaalpedagoogid ja KOV spetsialistid) mõtted uussisserändetaustaga õpilaste sotsiaalse kohanemise kohta esitan tsitaatidena. Pseudonüümitud intervjuueeritavate vastused toon tekstis välja kaldkirjaga.

Tulemuste peatükk on jaotatud uurimisküsimuste kaupa kolmeks alapeatükiks, millest esimeses annan ülevaate ühe Eesti koolikogukonna erinevate osapoolte rollidest uussisserändetaustaga õpilaste kohanemise ja lõimumise toetajana, teises alapeatükis toon välja koolikogukonna erinevate osapoolte rolli sotsiaalsete suhete kujundaja ja tegevuste korraldajana uussisserännanud ja kohalike õpilaste lõimimisel ning kolmandas alapeatükis esitan ülevaate kooli senistest sotsiaalse kohanemise arendamise võimalustest ja olulistest koolikogukonna kujundamise praktikatest.

(Lisas Tabel 3. Tulemused. Koodipuu uurimusküsimuste kaupa.)

3.1 Koolikogukonna osapoolte toetavad tegevused rändetaustaga õpilaste kohanemise hõlbustamiseks

Intervjuueeritavate tõlgenduste kohaselt oli oluliseks teemaks sisserändetaustaga õpilastele uute sõprade ja suhete tekkimiseks võimaluste leidmine mentorõpilaste abiga. Eraldi teemadena tõin välja klassijuhataja ja aineõpetajate rolli sotsiaalse kohanemise toetajatena ning KOV spetsialisti rolli koolikogukonnale toetavate meetmete pakkumine.

Saabudes asukohariiki, pöörduvad sisserändetaustaga lapsevanemad lapsele sobiva kooli otsimiseks linna või maakonna haridusvaldkonna spetsialisti poole. Sellele järgneb koolijuhi, uussisserändetaustaga õpilase ja tema vanematega suhete loomine. Juhi sõnul tema roll on tutvustada uut suhtlusruumi, koolikogukonda, õppetööd ja anda lapsevanemate küsimustele asjakohaseid vastuseid.

Koolijuht: „Tavaliselt on niimoodi, et vanemad pöörduvad kooli poole, siis vanematele pakutakse seda kooli ja nad tulevad otseselt minu juurde. Siis küsivad/uurivad, milliseid võimalusi koolil on. Ja kuidas näeb välja õppetöö nende puhul.“

Koolijuhi sõnul antakse kohanemisprotsessi algfaasis sisseelamiseks kõigile osapooltele aega. Kohanemise esimesel poolaastal selguvad õpetajate ja õpilaste vajadused, ootused ja/või probleemid jne. Edasine osapoolte vaheline suhtlemine (koolikogukond sisserändeperega) toimib vajaduspõhiselt, ühisüritustel või koosolekutel.

Koolijuht: „Siis me anname neile aega, et nad kohaneks siin ja kuskil kuu aja pärast, me kohe kindlasti kohtume veel kord, vähemalt ühe korra veel vanematega, et küsida, kuidas on, kuidas nemad näevad seda olukorda.“

Peamine vastutus sisserännanud õpilaste toetamisel koolikogukonnas kohanemisel ja vanematega suhtlemise soodustamisel langeb klassijuhatajale. Koolijuhi ja klassijuhataja sõnul on vanematega sõlmitud kokkulepe, et abi või toe vajadusel vanemad helistavad või pöörduvad kooli poole.

Koolijuht: „Klassijuhataja kaudu hoiame neil silma peal, et kuidas neil läheb. Kui on mingeid probleeme, siis vanemad teavad, et võivad julgelt küsimuste korral kooli poole pöörduda.“

Klassijuhatajaga tehtud intervjuust selgus, et õppeaasta jooksul oli koolikogukonna ja vanematega koostegemisi minimaalselt, aga omavaheliste suhete arendamiseks võimalusi oli. Intervjueeritud pedagoog toob välja, et kõigi lastevanematega on head ja tihedad suhted ning abivajadusel saavad vanemad õpetaja kõige kiiremini kätte talle helistades.

Klassijuhataja: „Vanematega suhtlus on väga tihe ja väga hea. Ja ma olen tekitanud neile võimaluse, et niipea kui probleem tekib, kohe helistage. Ükskõik või pöörduge minu poole. Ükskõik, kas on suhete probleem, õppimise probleem, ma pean seda teadma. Aidata tuleb kohe, mitte siis, kui asi on juba hull.“

Klassiga ühised tegemised ja erinevate õpiväljunditega projektid puudutavad kõiki klassiõpilasi. Klassijuhataja rõhutab, et lõpuklassides õppivate sisserändetaustaga vanematega toimib tihedam suhtlemine, seda siis seoses kooli lõpetamise ja noorte tulevikuplaanide arutamisega.

Klassijuhataja: „Klassi tasandil väga palju üritusi ja vanematega kokkusaamisi pole: 1 .september kõigil koos, siis on meil jõulud ja kindlasti on aasta lõpupidu.“

Kooliõpilastega uute suhete loomiseks ja uue kultuuriruumiga kohanemise hõlbustamiseks määratakse sisserändetaustaga õpilasele mentorõpilane. Tavaliselt on mentorõpilane julge suhtleja, eeskujulik õppija, aktiivse koolielu

korraldusmeeskonnaliige. Koolikogukond valib tugiõpilase Õpilasesindusest, mis on teotahteliste õpilaste vabatahtlik ühendus. Õpilasesinduse üks eesmärk on kujundada häid käitumistavasid õpilaste omavahelises suhtluses, suhetes õpetajatega ja kooli juhtkonnaga. Intervjueeritud mentorõpilase sõnul on tema ülesandeks koos teiste Õpilasesinduse liikmetega või klassiõpilastega tutvustada uussisserändetaustaga õpilasetele linna, näidata huvipakkuvaid kohti (kino, teater, kontserdimaja jne) ja viia uusi õpilasi linna kohalike noorte jaoks olulistesse kogunemiskohtadesse, külastada parke (mis kohalikele tuntud teatud traditsioonide ja tegevuste poolest) ning vajadusel tutvustada Eestit üldisemalt.

Mentorõpilane: „Kui meile tulid uued õpilased ja meie nendega tutvusime, siis käisime nendega jalutamas. Rääkisime erinevatest mälestusmärkidest, erinevatest kohtadest. No nagu rääkisime Eesti kohta, linna kohta, näitasime, kus midagi asub.“

Mentorõpilase sõnul otsisid nad erinevaid viise, kuidas uussisserändetaustaga õpilastega luua usaldussuhet, püüdsid leida igapäevakontekstis eesti keele rääkimiseks ja sellega harjumiseks erinevaid võimalusi. Omavahel suheldi peamiselt inglise keeles, kuid enda mõistetavaks tegemisel kasutati ka vene keelt. Kohalikud ja sisserändetaustaga õpilased tõid oma esimeste päevade ja nädalate mälestusi meenutades välja erineva keele ja kultuuri tõttu tekkinud hirmud, kuid järkjärgult üksteisega tutvumise arenedes muutus suhtlemine õpilaste sõnul kergemaks ning loomulikumaks.

Õpilane 1: „No algul häbeneti ja võõristati, aga siis tasapisi suhtlemine minuga sai hoo sisse. Pisut ikka kartsin keele pärast.“

Klassikontekstis suunas klassijuhataja julgemaid suhtlejaid sisserändetaustaga õpilastega suhteid looma. Julgemad suhtlejad omakorda ärgitasid tasapisi teisi klassikaaslasti end tutvustama, et uus õpilane end hästi tunneks.

Õpilane 2: „Alguses kartsin ka suhelda, kuid mulle tuli juurde üks tüdruk ja siis hakkasime suhtlema ja siis hakkasin juba kõigiga rääkima.“

Intervjueeritud Õpilasesinduse liikmete sõnul aitas algses kohanemisetapis uutele koolikaaslastele spontaanne huvialade tutvustamine ja erinevate suhtlustasandite võimaluste pakkumine neil suhtlemishirmu vähendada, edasistes huvides selgusele jõuda ning kohaliku eluoluga kurssi viia. Sõprussuhete loomisele aitasid kaasa arutelud ühiste huvide üle. Intervjueeritud õpilased tõid välja, et omavahel suheldi vastavalt suhtlemis- ja keelteoskusele. Suhtlussoskus osutub eriti oluliseks nende inimestega, kes võõrastega

tunnevad end ebakindlalt, on napolisõnalised ning loomult kinnised inimesed. Sellistel puhkudel on oluline võtta kõneaineks huvid, mille põhjal vestlust edasi arendada.

Õpilasesinduse liige 1: “Selleks, et aidata kohaneda, võib näiteks liituda mingi huviringiga või otsida teisi ühiseid huvisid jne.”

Õpilasesinduse liige 2: „Kui on mingi kindel teema, siis on juba lihtsam alustada suhtlemist ja rääkimist. Juba tutvume ja suhtleme ja sõbrustame ja üldiselt normaalne ja... kui enam-vähem tead eesti keelt või nemad vene keelt, siis on lihtsam. Kui aga eesti keelt üldse ei tea, siis... on muidugi raskem. See juba sõltub ka inglise keele teadmisesest siis.”

Intervjueeritud KOV spetsialistil oli tuua uussisserändetaustaga õpilasest näide, kes kohanemise algetapis uues koolikogukonnas väga pikka aega ei leidnud uusi sõpru. Kohanemisprotsessi esimesel poolel on oluline märgata sisserändetaustaga uustulija meeleolu. Täiskasvanu oskuslik toetus on sellistel puhkudel hädavajalik.

KOV spetsialist: „Kõige suurem katsumus oligi meil selle hiinakeelse lapsega, kes tuli meile Euroopast. Alguses ma kuulsin, et ta nagu igatseb vana kooli taga, noh sõbrad jäid ju sinna.”

Kohanemisprotsessi ajal on oluline, et sisserändetaustaga õpilane ei jääks üksinda oma tunnetega. Seetõttu näiteks riigikeele õppimiseks määratud tugiõpetaja saab esialgu olla kohalike ja sisserändetaustaga õpilaste vestluste vaheliseks tõlgiks. Tõenäoliselt, kui õpetajad eesti keelsete sõnade õpetamisel näitaksid konkreetseid esemeid ja kohalikud õpilased aitaksid õpitud sõnadega omavahel suhelda, siis selliselt korraldatud mänguline tegevus aitab sisserändetaustaga õpilastel tunda end kaasatuna, mitte kõrvale jäetuna. Haridusspetsialisti sõnul õppis koolikogukond sellest loost, et meie kultuurist erineva keele ja kultuuriga õpilaste kohanemisprotsessis on vaja teadlikult toetada õpetajaid, mentorõpilasi ja teisi koolikogukonda kuuluvaid osapooli. Üldharidusspetsialisti initsiatiivil pöörduti koolikogukonnale abi saamiseks Innove poole. Üheskoos arutati sisserändetaustaga õpilase kohanemise abistamiseks kõikvõimalikke variante.

KOV spetsialist: „Meil on head koostööpartnerid Innove töötajate näol ja oleme alati õpetajatele abi saanud.”

Õpetajate ning kohalike õpilaste sotsiaalsete suhete loomise oskus, vähene kultuuritundmine, inglise keele mitte valdamine ja kõigi osapoolte ebakindlus viis

sisserändetaustaga õpilase meeleolu languseni. Uute koolikaaslastega tekkinud keelebarjäär ja sõpradeta olemine tekitasid õpilases hirmu kooliskäimise vastu. KOV spetsialist tõi välja, et loomulikus eesti keele keskkonnas samaaegselt sõpradega suhteid luua ja keelt õppida on palju lihtsam.

KOV spetsialist: “Tegelikult peab laps selles keele keskkonnas olema sees ja kuulama ise (.) ja nägema, mida teised teevad, kuidas õpetaja räägib, et ta ei oleks kõrvale jäetud.”

Haridusspetsialisti sõnul tõi Hiinast pärit õpilase näide välja sisserändetaustaga õpilaste sotsiaalse kohanemise toetamise kitsaskohad. Vähene kogemuste pagas ja erinevate keelte ja kultuuride vähene tundmine pani koolikogukonna abi ja uusi teadmisi otsima. KOV spetsialisti sõnul küll pikapeale sisserändetaustaga õpilase kohanemine lahenes õnnelikult.

KOV spetsialist: „Aga nüüd tal on juba siia ka sõbrad tekkinud ja lapsed on väga heatahtlikud ja ta ei ole üksi jäetud ja noh väga hästi on sulandunud.”

Uussisserändetaustaga õpilasele määratakse vajadusel riigikeele õppimiseks tugispetsialist. Uussisserännanud õpilase seisukohalt on lisaks uute sõpradega suhete arendamisele oluline ka ootustele vastav õppimine. KOV spetsialist sedastab, et tugiõpetaja määramine ja esmajoonelise riigikeele õpetamisega alustamine aitab uussisserännanud õpilastel paremini sotsiaalselt kohaneda ja edaspidiselt riigikeeles õppetööga toime tulla.

KOV spetsialist: „Nüüd on meil niimoodi eesti keel korraldatud, et sisserändega lastel on eesti keelt rohkem, sest riik ju maksab ja see on väga hea toetus koolidele. Ilma selle toetuseta oleks väga keeruline neid lapsi õpetada, sest neil on vaja kõigepealt keelt õppida.”

Esmatähtis on õppida eesti keelt, sest positiivses tulevikuperspektiivis liigub põhikooli lõpetaja gümnaasiumisse, kus riigikeeleoskuseta õppimine pole võimalik. Riigikeele õppimine aitab kaasa suhtlusringkonna suurenemisele, sest huvialaringides ja teistes vabaajategevustes (sport, muusika) ümbritseb kohalikku keelt kõnelev kogukond. Intervjueeritud sisserändetaustaga õpilased tõid välja, et uues koolis alustada oli väga raske, kuna eesti keelt rääkida ei osanud.

Õpilane 2: “Kui aga eesti keelt üldse ei tea, siis on raske.”

Kohanemisetapis, mil õpilased võivad elada üle kohanemisega kaasnevat protsessi või lausa kriisi, vajavad nad kaaslaste toetust. Oluline on koolikogukonna poolt sisserändega õpilaste vajaduste märkamine, sest sisserändega õpilane vajab kultuurierinevustega harjumist, mõistmist ja kohanemiseks aega. Sisserändetaustaga õpilaste intervjuudest selgus, et vajalikku toetust kohanemisel pakkusid esialgu „messengerisõbrad“, kellega suheldakse emakeeles. KOV spetsialisti sõnul kohalikud lapsed suhtlevad uute koolikaaslastega inglise keeles.

KOV spetsialist: „Meie lapsed kipuvad inglise keeles rääkima. Me palusime küll koolil ja sõpradel, et pigem vastupidi, rääkige temaga siis eesti keeles.”

KOV spetsialist tõstis intervjuus esile õpetajate püüdu ja abivalmidust sisserändetaustaga lapse või noore toetamisel. Õpetajad katsetasid õppimise toetamiseks erinevaid võimalusi, näiteks aineõpetajad tõlkisid uussisserändetaustaga õpilase aitamiseks õppematerjale.

KOV spetsialist: „Alguses õpetajad püüdsid last aidata, talle ära tõlkida, aga saime ka ise aru, et see võtab aega.”

Aineõpetaja sõnul on vaja eesti keele õpetamiseks õppevara muuta kergemaks. Selleks, et kooliõpilased saaksid riigikeelt omavahel praktiseerida, on aineõpetajate sõnul kooliõpikuid vaja kaasajastada. Seda ennekõike selle eesmärgiga, et tekitada sisserändetaustaga õpilastel motivatsiooni rääkida eesti keelt erinevates koolipäeva situatsioonides (ainetundides, vahetunnis, huviringis või suheldes omavahel väljaspool kooli).

Aineõpetaja: „Üks probleem on ka kindlasti, et eesti õpikud on uussisserändajale väga rasked - see on kõige raskem probleem, seepärast tulebki õpetada alguses neid tõesti noh, ütleme tegevuses, nii nagu me praktikakoolis nägime, et kui nad üht-teist teemat õppisid, siis õpetajal oli suur lauatais materjale – esemeid ees.”

Intervjuudest selgus, et õpetajate kogemused rändetaustaga õpilastega õpetamisel on väga väikesed ning teadmine, kuidas õigesti tegutseda puudub. Metoodika õigsuses kahtlemine tekitab õpetaja ebakindlust. Ebakindla täiskasvanuga ei saa, aga ka lapsel või noorel tekkida usaldust. KOV spetsialist tõi välja Tallinna Lilleküla koolis saadud kogemuse põhjal, et õpetajatel on vaja muuta metoodikat, sest senised õpikud ei aita ning õpetajate seni kasutusel olevad tunnimeetodid ei toimi. Teiste intervjuueritud õpetajate

sõnul on oluline õppetööks vajamineva uue materjali otsimine, leidmine ja õpilastega seoste loomine.

KOV spetsialist: „Nagu me praktikakoolis nägime, et kui õpetajad ühte või teist teemat õpetasid, siis õpetajal oli kasutada suur lauatäis materjale ja erinevaid esemeid! Käisime ja vaatasime sisserändetaustaga laste kogemust omavas koolis ringi, kuidas see õpe on korraldatud ja me saime väga häid metoodilisi näpunäiteid.“

Haridusspetsialisti sõnul on nende organisatsioon kooli jaoks toetav ressurss, sest nende põhiroll on vajaliku info hankimine, jagamine ning kooli kogukonnaga seotud osapooltega koostöövõrgustiku arendamine.

KOV spetsialist: „Kui ma ise ei oska abistada, siis meil on kõik need koolid üle Eesti, kes on selliste lastega kokku puutunud.“

Üheks probleemiks koolis on õpetajate hirm teistest riikidest Eestisse elama asunud perede laste õppetöö korraldamise ees ning usukommete selgitamisega õpilastele. Näiteks olid õpetajad üsna nõutud, kui eakaaslased hakkasid Gruusiast pärit tüdruku kombel rätikuid kandma ja palvenurgas palvetama. KOV spetsialisti sõnul otsitakse erinevaid lahendusi õpetajate toetamiseks. Õpetajate aitamiseks tehakse koostööd Innove ning praktikat omavate teiste Eesti koolidega. Innove korraldab koolitusi õpetajatele, spetsialistidele, ka juhtkonnale. Koostööd tehakse teiste praktikaid omavate Eesti koolidega, sest peamiseks kooliõpetajate probleemiks on sisserändetaustaga õpilaste õppetöö korraldamine ja igapäevane suhtlemine.

KOV spetsialist: „Meil on head koostööpartnerid Innove töötajate näol ja oleme alati abi saanud.“

Koolis on erinevate osapoolte tegevusel väga oluline roll, et toetada uustulija kohanemist koolikogukonda. Koolijuhi roll on aidata mõista sisserändetaustaga õpilasel ja tema vanematel koolikogukonna prioriteete, tavasid ja õppetööd. Klassijuhataja ja tugispetsialisti esmane ülesanne on sisserändetaustaga lapse kohanemisprobleemide või rõõmude märkamine ning toe pakkumine. Uuringutulemused tõid välja, et klassijuhataja on lapsele nii usaldusisik, kui ka teiste pereliikmetega kontakti hoidja.

Kohanemist toetavate meetmete puhul on Õpilasesindusest välja valitud mentorite ülesandeks sõprussuhete soodustamine, ühiste teemade ja huvialade leidmine. Uute sõprade toetus aitab kaasa kogukonna traditsioonide, normide ja väärtuste mõistmisele.

Oluline on kaasata sisserrändetaustaga õpilane kooli tegemistesse, et nad ei tunneks ennast üksinda jäetuna. Suhtlemisel mängivad l rolli positiivsed isiksuseomadused ja õpilase tahe suhelda isegi siis, kui riigikeelt hästi ei oska. Sõbralik suhtumine (samas ka võõrkeeleoskus) aitab sotsiaalselt paremini toime tulla. Tulemused näitasid, et meie kultuuriga sarnased keelekandjad rõhutavad sotsiaalsel kohanemisel kergust, kuid kaugemad kultuurirahvad vajavad meie ühiskonda sotsialiseerumiseks pikemat aega. Riigikeeleoskus on sotsiaalse kohanemise üks osaoskusi, mis aitab kohalikega uues keskkonnas suhteid luua ja õpiedu tunnetada.

Kohalik omavalitsus aitab koolikogukonnal leida uusi lahendusi uussisserrändetaustaga õpilaste sotsiaalse kohanemise toetamisel. Koostööd tehakse Rajaleidja ja Tallinna Lilleküla kooliga. Viimasel on suurem praktika uussisserrändetaustaga õpilaste õpetamisel, neil on jagada lihtsustatud õppematerjalide ja kogemusi erinevate esile kerkinud kohanemisprobleemide lahendamiseks.

3.2 Koolikogukonna sotsiaalse keskkonna olulisus lõimumise soodustamisel

Koolikogukonna väärtused, õppetööks loodud õhkkond ehk miljö, õpetajate ning õpilaste hoiakud ja tegevuste kaudu ühtekuuluvustunde tekitamine annavad koolikogukonnale isikupära. Uurimustulemused on näidanud, et kõigile kooli kogukonnaliikmetele on oluline meeldiva koolikultuuriga tööõhkkond. Huvijuhi ja kohalike eakaaslaste initsiatiivil aidatakse leida sisserrändetaustaga õpilastele võimalusi varasemate huvialade jätkamiseks.

Suurema osa oma päevast veedavad õpilased koolis. Koolis valitsev üksmeel on tähtis õpetajatele, õpilastele ja lapsevanematele. Tulemuste põhjal pöörduvad uussisserrändetaustaga õpilased koolis kohanemisel tekkinud probleemide lahendamiseks ja abi saamiseks autoriteetse täiskasvanu poole. Ühe intervjuueeritud uussisserrändetaustaga õpilase sõnul oli kõige tähtsam isik koolis klassijuhataja. Õpilane tõi välja, et usaldab klassijuhatajale õppimise, õpetajatega ja klassikaaslastega seotud mured, vajadused ja teised koolieluga seotud jutud.

Õpilane 2: “Kui midagi on, räägin klassijuhatajale.”

Klassijuhataja sõnul on tema õpetajana klassis üksteist mõistvate ja austavate suhete looja. Tema kohustuste hulka kuulub erinevate tegevuste kaudu õpilaste hoiakute ja

tavade mõistmise kujundamine. Klassijuhataja sõnul on vaja rääkida erinevatest kultuuridest paindlikult ning vajadusel igapäevaselt, näiteks millised on erinevate kultuuride tavad söömisel, millised on usuga seotud traditsioonid jne. Õpetaja sõnul aitavad sisserrändetaustaga ning kohalike õpilaste omavahelisi suhteid lisaks klassiürituste korraldamisele parandada sõprusklasside ning erinevate koolide vahelised ühised ettevõtmised.

Klassijuhataja: „Meie kooli lapsed on harjunud, et me ei ole selline kinnine kool. Mõnel klassil on sõprusklass (näiteks eesti koolis) ning me pidevalt käime mingitel üritustel koolist väljas. Õpilastel on juba ettekujutus teistest rahvustest õpilastest.“

Vestlusest koolijuhiga selgus, et lõpuklassi õpilastele korraldatakse klassijuhataja ning vanemate abiga erinevaid õppereise.

Koolijuht: „Klassijuhatajad pakuvad ka omalt poolt igasuguseid reise, mida nad korraldavad koos vanematega.“

Intervjueeritud klassijuhataja toob välja, et lisaks keele- ning kultuurierinevustega arvestamise oskusele sõltub suhtlemine indiviidi isiksuseomadustest. Õpetaja nentis, et lihtsam on kohaneda uues koolis neil lastel, kes on sõbralikud ja rõõmsameelsed, sest nendega soovivad suhelda kõik lapsed, keelebarjäärile vaatamata. Intervjueeritud klassijuhataja kirjeldas enda klassis õppivat rändetaustaga õpilast, kui klassikaaslastele eeskujuks olevat ja õpimotivatsiooni tõstvat õpilast. Õpetaja sõnul on uustulija õpetanud eakaaslastele teise kultuuri erinevuste mõistmise ja austamise vajalikkust.

Klassijuhataja: „Kui ma palusin lastel nimetada aasta kõige toredamat sündmust, siis peaaegu kogu klass nimetas ühe tüdruku klassiga liitumist. Ja kuna ta oli hästi-hästi sõbralik, siis temaga suhtles heameelega kogu klass, vaatamata keelebarjäärile.“

Tulemused tõid välja, et sisserrändetaustaga õpilastel tema meelest omavahelisi probleeme pole. Klassijuhataja meelest tõestab klassis heade suhete toimimist klassiõpilaste omavaheline tihe läbikäimine õppetööst vabal ajal.

Klassijuhataja: „Kõik vanemad kutsuvad kõiki klassikaaslasi lapse sünnipäevale. Nii et kõik käivad kõigi sünnipäevadel. Mitte kedagi välja ei jäeta. Ja eelmises klassis olid täpselt samuti. Kõik läksid, rahvust ei küsitud.“

KOV spetsialisti tähelepanekute põhjal on mitmed õpetajad andnud tagasisidet et, uussisserrändetaustaga õpilased on eakaaslastele eeskujuks õppimises ja üldistatult on nad

uues kultuuri- ning keeleruumis sotsiaalselt kiiresti kohanevad. Nad käivad huviringides ja osalevad erinevatel üritustel.

KOV spetsialist: “Nad on sellised lapsed ka, kes haaravad kohe lennult ja kuna neil on juba mitu keelt suus, siis nendel on keeleõppimine ja kohanemine hoopiski kergem. Nemad on juba maailmakodanikud olnud.”

Sotsiaalpedagoog tõstis intervjuus esile, et uussisserändetaustaga motiveeritud õppija on tihtilugu probleemideta suhtleja ning eakaaslastele suureks eeskujuks, näiteks mitme keeleoskuste poolest.

Sotsiaalpedagoog: „Nii tore, kui selliseid lapsi meie kooli tuleb, see rikastab ka seda kooli, klassi, seda kollektiivi ning eesti lapsed on ju nii elevil, kui tuleb kusagilt selline eksootiline laps.”

Sotsiaalpedagoog tõi intervjuus välja, et õpilaste omavaheliste suhtlemisprobleemide tekkimisel kaasatakse kooli õpetajatest koosnev tugimeeskond, et õpilaste erimeelsused kiiresti lahendada. Mitmes keeles kõnelevate õpilaste tavad, hoiakud ja uskumused on erinevad. Kooli sotsiaalpedagoogi sõnul on oluline igapäevaseid kooliõpilaste omavahelisi suhteid märgata, sest koolis olev miljöö mõjutab kõiki koolikogukonna osapooli.

Sotsiaalpedagoog: „Tegelikult me märkasime vahepeal mingit arusaamatust (viienda klassi garderoobides loobiti asju laiali), muidu nad ikka vaatasid ettevaatlikult, kuidas nad jagasid seda garderoobi.”

Õpetajate tugimeeskond mõtles välja ühisürituse, mille eesmärgiks oli erineva kodukeelega algklasside õpilaste sarnasuste ja erinevuste üle arutlemine, joonistamine ning erinevate rahvusmängude mängima õppimine. Erimeelsuste lahendamiseks väljamõeldud tegevuste tulemusena õpilased avastasid üksteise kohta huvitavaid fakte, meeldivaid omadusi, leiti julgus rääkida emakeelest erinevas keeles, mis võimaldas uute suhete tekkimist.

Sotsiaalpedagoog: „Ja et tekkisid sellised sõprussuhted neil. Rääkisime vene keeles, eesti keeles ja paralleelselt /.../ üritus vägagi õnnestus, et need väiksemad III ja IV klass jäid ikkagi teineteisel külas käima. Põnev oli.”

Kõigile kooli kogukonnaliikmetele on oluline meeldiva koolikultuuriga tööõhkkond. Õpetajate omavaheline koostöö ja meeskonnas üksteisega arvestamine ning teineteise

toetamine kajastub koolikultuuris. Õpetajad saavad isikliku eeskujuga olla kooli tavade, normide ja väärtuste kandjad. Sotsiaalpedagoog rõhutas, et tema arvates klassi ja kogu koolipere sõbralik läbisaamine ja õpetajate omavaheline usalduslik suhe on koolikogukonnas toimimise aluseks.

Sotsiaalpedagoog: „Et koolis peab olema ka hea õhkkond. Vot see on minu arust isegi tähtsam, kui haridus.“

Spetsialistide intervjuudest selgus, et õpetajate koostöö on suurepärane ja vajadusel pakub enamik õpetajaid lahendusi uussisserändetaustaga õpilaste õppetöös paremaks osalemiseks ja koolikogukonnaeluga kohanemiseks. Tugispetsialisti sõnul tegutsevad õpetajad meeskonnana läbimõeldult ning juhul, kui õpetajatel konfliktsituatsioonide ja uussisserändetaustaga õpilastega seotud probleemide lahendamisel ideid napib, siis pöörduakse abi saamiseks juhi poole.

Sotsiaalpedagoog: „Kui keegi õpetajatest vajab abi, teab ta kohe, kellele helistada, ükskõik kellele meist, kes hetkel on kohal. Kes saab joosta kuskile, kuhu vaja, see jookseb sinna ja siis teavitab juba teisi...“

Koolijuht pidas oluliseks rõhutada uussisserändetaustaga õpilaste sotsiaalse kohanemisega seotud probleemide lahendamisel usalduslikku suhet Kohaliku omavalitsuse haridusspetsialistiga.

Koolijuht: „Ma arvan, et esimene, kellelt vajadusel abi otsida, on haridusosakond. Meil on nendega väga hea koostöö, pannakse pead kokku ja mõeldakse koos, kuidas edasi.“

Hoolekoguesindajate sõnul on nii uussisserändetaustaga kui kohalike õpilaste lapsevanematele tähtis koolis õpilastele antav akadeemiline haridus, kuid ka õpetajate pädevus ja nende omavaheline koostöö.

Hoolekoguesindaja 2: „Ega me seal pingereas tipus pole ammu ega pole kunagi olnudki. Haridustase ma arvan, et noh ma arvan, et alla keskmise siin Eestis.“

Uurimustest selgus, et kui uussisserändetaustaga õpilastel on koolikaaslastega sõbralik läbisaamine ja õpetajatega usalduslik suhe, siis lapsevanemad hoolekogus kooliga suhteid sellisena ei näe. Lapsevanem, kes on olnud hoolekogu esimees neli aastat, tõi välja, et kooli turvalisus on üks lahendamata probleem.

Hoolekogu esimees: „Meil on sellised väga huvitavad projektid ja kus me oleme noh initsiatiivi näidanud ja ee noh midagi muuta koolis paremuse poole. Näiteks me oleme

kokku leppinud, et me turvalisuse eesmärgil piirame fuajee kasutamist. Praegu mitte keegi ei valva, kes sisse tuleb. Koolil puudub üldse ülevaade, kes koolis on ja millega tegeleb. Meil oli arutelu, ma ei tea kolm koosolekut, ma arvan. Siis direktor tõusis püsti ja ütles, et ma teen käskkirja. Kõik pole probleemi. Siis ma ei tea, kolm kuud tegemata. Väga kehv olukord tekib, kui me oleme punktides kokku leppind ja me pärast neid lihtsalt ei jälgi.“

Hoolekogu esindaja sõnul tekitab lapsevanemate seas pahameelt õpetajate vahetumine.

Hoolekogu esimees: „Meil see õpetajate rändavus on tegelikult väga korralik koolis.“

Hoolekogu esindaja 3: „Näiteks meil on inglise keel, praegu laps on 8. klassis. Meil on neljas õpetaja. Kas see on normaalne? Eesti keeles on samamoodi neljas õpetaja. Eelmine aasta ma olin nii rahul, meil on normaalne õpetaja. Nüüd on jälle vahetati.“

Huvijuhi sõnul õppeaasta jooksul saavad õpilased Õpilasesinduse juhtimisel viia läbi 1-2 traditsioonilist üritust. Läbi aegade on kooli üks tähtsamaid üritusi olnud Heategevuslaad. Heategevuslaadaga seotud tegevustesse kaasatakse kooliõpilased, vanemad, sponsorid ja organisatsioonid.

Huvijuht: „Õpilasesindus pakub, mis teema tuleb Jõululaadal - sel aastal on „Aastaajad“.

Sellise suurürituse korraldamise mõte on õpetada kooliliiikmeid tegema koostööd naaberkogukonnaga. Kuid eesmärk on ka, ühiste ideede kaudu ärgitada panustama ühistevustesse. Projekti käigus õpitakse tundma nii iseennast kui teisi. Õpilasesinduse eestvedamisel otsustatakse kogu kooliperega, kellele laadal teenitud tulu annetakse. Heategevuslikul teel saadud tulu on annetatud näiteks koerte varjupaigale ja haiglale jne.

Huvijuht: „Heategevuslaadal kogutud tulust üks väike osa jääb kooli, aga üks osa läheb heategevusele, aga selles osas tegutseb terve kool – otsib, kellele need rahad lähevad. Need variandid vaatab ja arutab läbi esindus ja nemad otsustavad, kellele rahad lähevadki.“

Sellised ühisüritused aitavad uussisserändetaustaga õpilastel ja lapsevanematel õppida tundma kohalikku koolikogukonda, selles toimivaid norme, väärtusi ning arendada uusi suhteid teiste lapsevanematega. Vanematele on oluline, et õppimise kõrvalt on lapsel head suhted kaaslastega ning huvipakkuvad vabaajategevuste võimalused. Huvijuhi intervjuus tõuseb esile, et koolis on võimalik teha sporti, laulda ja tantsida.

Huvijuht: „Koolis on meil koor ja ansambel.“

Koolis tegutsevad spetsialistid tõid välja, et vajadusel teevad nad õpilaste, vanemate ja huvikeskustega koostööd, et leida õpilasele sobivaid huviringe.

Sotsiaalpedagoog: „Huvikoolidega tegelikult on ka nii, et küsime infot, kuhu laps tahab minna. Mina olengi see, kes võtab lapse käe kõrvale, viin kohale, näitan teed, näitan kohta, õpetajaid.“

Huvijuhi sõnul otsivad uussisserändetaustaga vanemad ka iseseisvalt lastele eelnevalt tegeletud harrastusega tegelemise jätkamiseks võimalusi.

Huvijuht: „Muusikakool on kõige levinum, ma tean, et üks poiss, kes tuli paar aastat tagasi, ta käibki seal linna muusikakoolis.“

Intervjueeritud huvijuhi sõnul riigikeelest erineva emakeelega lapsel on julgem minna Noortekeskusesse tegutsema, kui huvijuht ja kaaslased on aidanud leida konkreetset kohta ja on olnud toeks kohalikega tutvuste sõlmimisel.

Huvijuht: „Meie lapsed käivad noortekeskuses, eriti koolivaheajal, sest siis keskus pakub erinevaid tegevusi. Ma nägin seda fotogaleriid ja meie lapsi oli seal päris palju, ja lapsed julgevad sinna minna, sest noorsootöötaja räägib erinevaid keeli ka.“

Hoolekogusse kuuluv lapsevanem rõhutas samuti, et kooli naabruses tegutsevate huviringide õpetajad on aktiivsed ja osavõtlikud riigikeelest erineva emakeelega lapse õpetamisel.

Hoolekogu esindaja 2: „Minu lapsed käivad muusikakoolis ja seal on ainult õpe eesti keeles aga õpetaja tuleb appi, kui laps ei saa aru.“

Intervjueeritud huvijuhi sõnul kutsuvad sisserändetaustaga õpilasi huviringidesse peamiselt koolikaaslased ise. Huvijuht tõi näite sisserändetaustaga poisist, kelle vanemad otsisid kooli abil lapsele võimalusi spordiga tegelemiseks.

Huvijuht: „Mõnikord juhtubki niimoodi, et vanemad pöörduvad koolis minu poole ja küsivad huvitegevuste kohta. Nende poiss tegeles varem spordiga. Mina ei jõudnudki kusagile helistada. Alustuseks rääkisin kehalise kasvatuses õpetajaga, aga nende klassis olid poisid, kes käisid jalgpallis, siis nemad võtsid ta kaasa, aitasid teda, mina ei aidanudki.“

Intervjueeritud lastevanemate ja õpetajate sõnul on kõige olulisem koolis valitsev õhkkond ning õpilaste kultuurierinevustest tulenevate erimeelsuste korral kiire lahenduste leidmine tugimeeskonna eestvedamisel.

Hoolekoguesindajate sõnul on koolitöötajatega koostöös vajakajäämisi. Kiiresti muutuval haridusmaastikul, eriti tänases kriisiolukorras, on vanemate meelest oluline vähendada kaadri voolavust, parandada kooli mainet, turvalisust ning õpetajate suutlikkust tegutseda vastavalt tekkinud olukordadele.

Õpetajad peavad tähtsaks enda eeskuju hoiakute, tõekspidamiste ja väärtuste õpetamisel. Uurimusest tuli välja, et huvijuht ja sotsiaalpedagoog aitavad uutel õpilastel sisse elada näiteks noortekeskuses tegutsevatesse ringidesse. Koolis on olulisel kohal omavahelised suhted, õpilaste isetegemise ning otsustamise võimalused. Kõigi koolikogukonna osapoolte omavaheline läbisaamine ja uussisserändetaustaga perede kaasamine kohalikkusse annab pedagoogide sõnul nende sotsiaalsele kohanemisele suurema tähenduse. Koolis, kus kõigil on hea olla, aitavad õpilased teineteist õppimises, aktiivsed eakaaslased kutsuvad uussisserändetaustaga õpilasi huviringidesse ning seeläbi on uutel sisserändetaustaga õpilastel omakorda kergem nende kodukultuurist erinevas kultuuris kohaneda.

3.3 Koolikogukonna olulisemad ühisprojektid ja sotsiaalse kohanemise toetamise võimalused

Intervjueeritud õpetajate sõnul otsivad nad õpilastele erinevaid võimalusi vabaaja veetmiseks. Intervjueeritavad tõid välja, et erineva emakeelega laste omavaheliste suhete parandamiseks on viidud koolis läbi üritust, mille nimi on “Sõpruse puu”. Õpetajatest tugimeeskond mõtles õpilastele välja ühised tegevused, mille eesmärk oli üksteist mõistma ja tundma õppida. Õpilastest moodustati väiksemad grupid, kus laste ülesandeks oli arutleda, võrrelda ja tuua välja eesti ja vene õpilaste kultuuriga seotud erinevusi ja sarnasusi. Ühise arutelu põhjal joonistasid lapsed erineva kultuuriga kooliõpilasi iseloomustava puu. Lisaks õpiti mängima erinevate kultuuride traditsioonilisi ring- ja laulumänge, mille käigus koolilapsed said aktiivselt suhelda. Koos mängimise käigus kujunesid mõnede laste vahel välja head vastastikused suhted.

Sotsiaalpedagoog: „Korraldasime kohtumise saalis ja igasugused tegevused, panime need gruppidesse ka niimoodi, et oleksid ikkagi erinevad lapsed koos, leidsime ühiseid

jooni. Ja need väiksemad jäid ikkagi selle aja lõpuni käima hoopis teineteisel külas. Ja et tekkisid sellised sõprussuhted neil. Rääkisime vene keeles, eesti keeles ja paralleelselt, jah. Tegime sellise sõprusepuu. Põnev oli.”

Sotsiaalpedagoogi ja huvijuhi intervjuud tõstsid esile koostöö väljaspool kooli toimivate huvikoolidega (näiteks noortekeskus, muusikakool). Naabruskonnas asuvad huvikoolid korraldavad erinevaid projekte, mille eesmärk on tutvustada nii sisse- ja väljastõu õpilastele kui kohalikele õpilastele erinevaid tegevusi ja ringe. Koolikogukonna õpetajate abiga on leidnud sisse- ja väljastõu õpilased uued vabaaja tegevused, mis on soodustanud uute tutvavate ja sõprade tekkimist (nt noorsootöötajad, huviringiõpetajad ning naabruskonna õpilased).

Sotsiaalpedagoog: „Huvikoolide projekt „Hookup“ - me lepime kokku huviringide õpetajaga - toome selle lapse kohale, tutvustame/näitame, siis paljud lapsed pärast, no mitte paljud, ütleme osa läheb ka suurde ringi.“

Lisaks tõi sotsiaalpedagoog intervjuus esile head koostööd kogukonna teiste organisatsioonidega. Näiteks on aineõpetajad tutvustanud loodusmaja poolt pakutud kooliprogrammi kaudu teisi linna keskkonnas vabaaja ning õppetöö sisustamise võimalusi. Huvitavas keskkonnas korraldatud õppetöö on aidanud sisse- ja väljastõu õpilastele linna tutvustada, julgustades looma uusi kontakte ja suhteid kohalikega.

Sotsiaalpedagoog: „Lisaks on ülelinnaline selline programm: „Linn, kui õpikeskkond“. Linnavalitsuse ja haridusosakonna poolt on see asi niimoodi korraldatud, et nt Loodusmajas on osa programme tasuta koolide jaoks, et koolis õpetaja vaatab, et mul on seda programmi vaja, haridusosakond maksab, siis ta võtab lapsed kaasa, läheb sinna ja õppetund on seal. Tänu sellele need sisse- ja väljastõu lapsed, kes tulevad, teavad, et Loodusmaja on seal ja seal ma saan seda õppida. Meil oli kunagi pilliõpe niimoodi korraldatud ja muuseumis saab valida programme ja minna tasuta tundidesse.“

Sotsiaalpedagoog tõi intervjuus välja Venemaa nelja kooli õpilastega läbiviidud projekti, kus iga kool esitles enda kooli, kodukohta, traditsioone, kombeid jne.

Sotsiaalpedagoog: „Venemaaga teeme koostööd... Meil oli väiksemat sorti presentatsioon ja me tegime selle kõik üle Skype ja meil oli tõenäoliselt nii 3-4 kooli... no meiega koos.“

Teine projekt viidi sotsiaalpedagoogi sõnul läbi koostöös Inglismaa koolilastega, kus IKT vahendi abil said õpilased ettevalmistatud teemade kaudu uusi teadmisi, laiendada kultuuriteadlikkust ning arendada inglise keeles suhtlemist.

Sotsiaalpedagoog: „Ja seal oli vaja näidata esitlust... lugesime ja oli veidi raske ja veel inglise keeles, me suhtleme üle Skype Inglismaaga. Seal arutame midagi, mingeid teemasid inglise keeles.”

Intervjueeritud sotsiaalpedagoog märkis tähelepanu väärivaks keele ja kultuuriteadlikkuse tõstmise projekti “Sõpruse keel”. Projekt on läbi viidud paar aastat varem vene ja eesti kogukonnaõpilaste suhete loomise ja keeleõppimise arendamise eesmärgil.

Sotsiaalpedagoog: „Me oleme enne teinud paar aastat tagasi, 2016, Waldorf kooliga ühist projekti - „Sõpruse keel“.

Kunstikooliga koostöös viidi intervjueeritud sotsiaalpedagoogi sõnul läbi kolmepäevane projekt “Sõpruse kunst”. Suhteid loodi ühiste huvide ehk siis joonistamise kaudu. Sotsiaalpedagoogi sõnul oli see positiivne ühine ettevõtmine, mis suurendas naaberkogukonna ja koolikogukonna õpilaste ning ka pedagoogide teadlikkust sellest, kes on nende naabrid (naaberkool), kuidas neil läheb, millest nad mõtlevad ja unistavad.

Sotsiaalpedagoog: „Kunstikooliga meil oli ka projekt nimega “Sõpruse kunst“. Nemad siis võtsid oma kunstikooli lapsed ja meie võtsime meie koolist lapsed. Et samamoodi, see oli kolmepäevane.”

Intervjueeritud huvijuhi sõnul korraldab õpilasesindus neid üritusi, mis kooliõpilasi kõige enam kõnetavad. Huvijuhi arvates peavad õpilased ise ürituse korraldamisega hakkama saama. Koolinoortega tegelev spetsialist tõi välja, et iseseisvalt kohustuste võtmisel tuleb õppida selle eest ka vastutama.

Huvijuht: „Alati ütlen Õpilasesindusele, et seda, mida te tahate realiseerida – pakkuda – teha, te peate seda välja mõtlema niimoodi, et te suudaksite seda ise teha – pole mõtet seda välja mõelda, millega te ei saa hakkama, et kõik jääb minu kaela ja mina teen teie eest! Ei, teeme need üritused, kus vähemalt 70% nendest üritustest saate hakkama ise.”

Intervjueeritud huvijuht pidas oluliseks tuua välja koolidevahelist koostööd, mille käigus õpilased saavad oma koolikogukonna ja teiste koolide õpilastele tutvustada kultuuride erinevusi. Folklooripäevade raames on tutvustatud koolis õppivate õpilaste kultuuriga seotud traditsioonide, norme ja kombeid.

Huvijuht: „Samas kui meil toimuvad folklooripäevad, siis me iga aasta püüame mingile koolile pakkuda seda, et tulla ja vaadata seda kultuuri. Klass valib igaüks endale mingi esinemiskava. Me esitame eesti tantse ja teisi asju, aga seal on väga palju ukraina tantse, ukraina laule ja siis vene laule, vene tantse.”

Seoses sotsiaalse kohanemise toetamise praktikate ja võimaluste osas tuli uurimusest välja, et intervjueeritud õpetajate sõnul otsivad nad igapäevases tööpraktikas lahendusi järgmistele teemadele: erinevate projektide kaudu aitavad koolikogukonna spetsialistid koolisisesele tõsta kooliõpilaste kultuuriteadlikkust; naaberkogukonnas huvialaringe pakkuvate organisatsioonide projektid soodustavad rändetaustaga õpilasi uue elukoha ja sõpradega tutvusi looma; Õpilasesindus korraldab Heategevuslaata ja teisi koolielu rikastavaid kultuuriüritusi, mille korraldamisse kaasatakse sisserändetaustaga õpilasi, kui nende vanemaid.

JÄRELDUSED JA ARUTELU

Õpilane veedab olulise osa oma ärkvelolekuajast ja suure osa oma väljakujunemise aastatest koolis. Seega, koolis toimuv on lapse elus oluline. Erineva kultuuritaustaga õpilased peavad tegema igapäevaselt õppetööd ning omavahel suhtlema.

Uurimustulemused tõid välja, et erineva kultuuritaustaga õpilaste uue koolikogukonnaga kohanemine on nii kohalikele kui sisseisrandetaustaga õpilastele ja õpetajatele keeruline. Kooli kontekstis peavad, kõik osapooled iseseisvalt katseeksitusmeetodil suhtlemise, õppimise ja õpetamisega hakkama saama. Intervjueeritud õpetajad, mentorõpilased ja sisseisrandetaustaga õpilased tõid välja, et võõrkeele mittevaldamine ja kultuuri mitte tundmine tekitavad ebakindlust ja hirmu. Igas kultuuris on eripärad, mille alla kuuluvad näiteks žestid, kõneleja hääletugevus, naljad, usuga seotud traditsioonid jne. Kõik need kultuuriga seotud tegurid mõjutavad inimesi omavahelisel suhtlemisel (Ward, 2004; Rannut 2010).

KOV-esindaja põhjendas sisseisrandetaustaga õpilaste õpetamisel pedagoogide ebakindlust vähese kogemuse ja praktika puudumisega. Koolil puudub süsteem, kes või millal erinevatest kultuurinormidest, traditsioonidest, sh õppimisega seotud traditsioonidest ja usukommetest õpilastele räägib. Teiste kultuuride mõistmine aitab luua austust ja häid suhteid enda kultuurist erinevate inimestega, mis on koolis omaette väärtus ning hinnatud ressurss (Berry, 2007).

Õpetajate arutelus selgus, et aineõpetajad loodavad spontaanse kultuuriteadlikkuse tõstmise peale. Intervjueeritavad otsivad igapäevases praktikas lahendusi, kuidas ja millal kultuuriteadlikkusest õpetada. Kõik see avaldub suuremal või vähemal määral koolikontekstis. Õpilased on keerulises olukorras, sest puuduvad teadmised, kuidas erineva kultuuritaustaga inimeste vaheline suhtlemine toimib. Inimesed tunnevad ärevust tundmatu kultuuri ees, kuna kardavad suhtlemisel eksida kommete ja tavade vastu (Gudykunst, 2005).

Uurimustulemustest selgus, et õpetajad hindavad sotsiaalset kohanemist õpilase akadeemilise edukuse alusel. Nii KOV-esindaja kui sotsiaalpedagoogi intervjuudest selgus, et üldistades peetakse enamikku sisseisrandetaustaga õpilasi käitumisprobleemideta maailma näinud kodanikeks. Reaalselt aga puuduvad koolikogukonnal teadmised ja oskused, kuidas õpilast kohanemisprotsessi erinevates etappides paari esimese aasta

jooksul toetada. Tegelikult on maailmas teadmised selle kohta olemas, mida koolil on vaja rakendada erineva kultuuritaustaga õpilaste omavahelise suhtlemise hõlbustamiseks. Kooli sotsiaalne keskkond peab tagama kuuluvustunde tekkimise tingimused, milleks on keeleoskus, kohalike väärtuste ja käitumisnormide tundmaõppimine ja teised võimalused (näiteks nagu huvihariduses osalemine). Ühiskonnas aktsepteeritud hoiakute ja väärtuste kaudu saab panna inimest end tundma kaasatuna ning austatuna ja omaks võetuna (Ting-Toomey, 2019).

Sotsiaalse kohanemise üks olulisemaid tegureid on sisserändetaustaga õpilase kohanemisprotsessi etappide teadvustamine ja tema oskuslik toetamine nende etappide läbimisel. Sisserändetaustaga õpilase intervjuust selgus, et vaatamata määratud mentorõpilasele, oli ainus tegelik täiskasvanud usaldusisik koolis tema jaoks klassijuhataja. Klassijuhataja on vastutav isik, kes märkab, aitab, julgustab ja kujundab klassikaaslaste hoiakuid. Selleks et uues keskkonnas kohaneda ja hakkama saada, on vaja kasutada suhtlemisoskuseid ja suhete kujundamise oskuseid (Ting-Toomey ja Chung, 2012).

Kooli sünergia moodustavad õppekorraldus, kooli miljö, õpetajad ja kaasõpilased ning kõik tegevused, mida ühiselt tehakse ning missuguseid võimalusi pakutakse kohaliku kultuuri tundma õppimiseks – see kõik kokku mõjutab kohanemist. Koolipere positiivne hoiak on endast erineva keele ja kultuuriga inimeste väärtustamine ja toetamine (Brown ja Hollway, 2008). Koolil puudub sihipärane ja teadlik emakeelest erineva keele ja kultuuri tundma õppimise ja õpetamise plaan.

Ting-Toomey (2019) W-kujulise kohanemisprotsessimudeli järgi on iga inimese kohanemine individuaalne ning sellega tuleb lisaks õpetajatele ka kooli kaasõpilastel arvestada. Mitte ainult teoreetiline W-kujulise kohanemisprotsessi teadmine pole oluline, vaid oluline on õpilase hetkeseisundi märkamine, sellele reageerimine. Ward'i (2004) arvates võib sisserändetaustaga inimese emotsionaalne kogemus ehk kultuurišokk olla vastavalt inimtüübile erineva raskusastmega. Kõige olulisem on see, et kõik õpetajad märkaksid uussisserändetaustaga õpilase enesehinnangut igapäevases õppetöös, jutuajamises jne. Õpetaja peab uussisserändetaustaga õpilase emotsionaalset olukorda märgates paindlikult samal päeval kohese lapsele tuge pakkuma. Paljud sisserändetaustaga inimesed võivad nende stressi tekitavate sümptomitega silmitsi seistes muutuda vaenulikeks või täielikult enesesse tõmbuda (Ting-Toomey ja Dorjee, 2019).

Õpetaja oskuslik reageerimine pakub tuge nii sisserändetaustaga õpilasele kui ka klassikaaslastele. Märgata õpilase meeleolu kõikumisi (ühel päeval on optimistlik ja teisel päeval endas pettunud) ning aidata õpilasel kohanemisprotsessi mõjutustega toime tulla ongi selliste olukordade lahenduste võti. Teadmised, märkamine ja teadlikkus võimaldavad olla suhtlemisel parem enesejuhtija. See, mida me igapäevases suhtlemises mõistame või milles meie teadmine on vähene, hakkab teineteisega suhtlemisel mängima väga olulist rolli (Ting-Toomey, Dorjee, 2019). Intensiivsed emotsioonid ei ole seotud selgelt mõtlemisega ning väljenduvad suutmatusega valida õige käitumine (Ward, 2004).

Õpetajad tõid välja, et eesotsas kooli tugimeeskonnaga korraldatakse õpilaste erimeelsuste lahendamiseks erinevaid ühisprojekte, mille tulemusena lapsed õpivad kultuurierinevustele positiivses võtmes lähenema. Brislin'i (2011) sõnul on suhtlemisel oluline kultuurierinevustest tulenevate erimeelsuste positiivne lahendamine.

Koolikogukonna jaoks on õpetajate poolt olukordade märkamine ja operatiivne koostöö väga suur väärtus, kuid koolil on vaja tugevdada ennetustööd. Teadlik väärtuskasvatus tähendab Sutropi (2012) sõnul seda, et koolil on sõnastatud ühised eesmärgid, millest kõik on teadlikud ja mille täitmise poole püüeldakse.

Õpetajate intervjuust selgus, et rändetaustaga õpilastele riigikeele õpetamiseks on õpikud ja materjalid „ajale jalgu jäänud“. Olukorras, kus on nii segadust kui hirmu, on õpetajad otsimas lahendusi. Väärtuslik on see, et nad otsivad erinevaid tööriistu ja võimalusi selleks, et sisserändetaustaga õpilasi õppimisel aidata. Koostööd tehakse toetava ja asjalike ideedega kompetentsikeskusega, kes pakub koolile välja erinevaid probleemilahendusi mitmekeelse hariduse korraldamisel. Samas on ohtlik jääda kellegi teise poolt väljatöötatud õpiku valmislahendusi ootama. Oluline on hakata otsima koos meeskonnaga probleemidele lahendusi ning leida õpilastele rohkem võimalusi igapäevaselt riigikeeles suhtlemiseks.

Praegu on kooli jaoks vaja lahenda probleem, kuidas kujundada vanematega koostööd. Hoolekoguesindus tõi välja ridamisi probleemkohti (nt turvalisus koolis, õpetajate lahkumine, õpetajate professionaalsus, distsipliiniprobleemid jne), kuid vanemad ei tunne piisavat kokkupuudet kooliga ning teevad kriitikat. Kool pole olnud piisavalt järjekindel vanemate ettepanekute elluviimisel ja lubaduste täitmisel.

Kokkuvõtvalt. Koolil puuduvad ühised sihipärased ja teadlikud eesmärgid emakeelest erineva keele ja kultuuri kogemusega laste õpetamiseks. Sisserändetaustaga õpilaste

õpetamise kogemused on vähesed ja abi otsimisel protsess venib. Tugimeeskond on õpilaste suhete parandamiseks ja kultuuriteadlikkuse tõstmiseks korraldanud mitmeid ühisprojekte, kuid administratsioon peab tõhustama ja süstematiseerima erinevate konfliktide ära hoidmiseks ennetustööd. Õpetajad hindavad sisserändetaustaga õpilaste sotsiaalset kohanemist akadeemilise edukuse alusel ning peamine vastutus uussisserändetaustaga õpilase kohanemise eest langeb klassijuhatajale. Loevad kõigi koolikogukonna liikmete väärtused, hoiakud ja määrav on ka süsteemne üksteise toetamine. Koolikogukonna õpilaste jaoks on riigikeeles suhtlemiseks võimalused vähesed ja ka õpetajate võõrkeelte rääkimisoskus ei ole piisav. Need on lisafaktorid, mis mõjutavad sisserändetaustaga õpilaste sotsiaalset kohanemist. Kooli juhtkonna jaoks on vaja lahenda probleem, kuidas kujundada vanematega välja tõhus koostöö.

KOKKUVÕTE

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli uurida ja analüüsida koolikogukonna erinevate osapoolte arvamusi uussisserändetaustaga õpilaste kohanemise toetamise tegevuste ja võimaluste kohta. Rändetaustaga õpilaste kohanemise toetamise tegevuste ülevaade andis selgema pildi koolis toimuvast. Kvalitatiivse uurimuse käigus intervjueerisin koolikogukonna erinevaid osapooli - uussisserändetaustaga ja kohalikke õpilasi, koolijuhti, õpetajaid, sotsiaalpedagoogi, huvi- ning haridusspetsialisti.

Õpilasesindusest välja valitud mentorite ülesandeks on sõprussuhete soodustamine, ühiste teemade ja huvialade leidmine. Eakaaslased kaasavad uussisserändetaustaga õpilasi huviringidesse, et nad ei tunneks end üksinda jäetuna. Suhtlemisel mängivad rolli õpilase positiivsus ja tahe suhelda isegi siis, kui riigikeelt ei oska. Sõbralik suhtumine (samas ka võõrkeeleskus) aitab sotsiaalselt paremini tulla toime. Kui, aga õpilane pole nii avatud ja aktiivne suhtleja, jääb ta tihti koolikogukonna poolt märkamatuks. Erinevate projektidega aidatakse õpilaste suhtekriise lahendada, sestap ennetustööna on koolikogukonnal vaja välja mõelda, kuidas õpilaste silmaringi erinevate kultuuride traditsioonide ja kommete kohta tutvustada. Klassijuhataja ja tugispetsialisti esmane ülesanne on uussisserändetaustaga lapse kohanemisprobleemide või rõõmude märkamine ning toe pakkumine. Uuringutulemused tõid välja, et klassijuhataja on nii usaldusisik, kui ka pereliikmetega kontakti hoidja. Teistel kooli kogukonnaliikmetel puudub ülevaade, kuidas sisserändetaustaga õpilastel ja nende pereliikmetel üldse läheb.

Kohalik omavalitsus aitab koolikogukonnal leida uusi lahendusi uussisserändetaustaga õpilaste sotsiaalse kohanemise toetamisel. Koostööd tehakse Rajaleidja ja Tallinna Lilleküla kooliga. Viimasel on suurem praktika uussisserändetaustaga õpilaste õpetamisel, lihtsustatud õppematerjalide loomises ja kohanemisprobleemide lahendamisel. Riigikeeleskus on sotsiaalse kohanemise üks osaoskusi, mis aitab kohalikega uues keskkonnas suhteid luua ja õpiedu tunnetada. Tulemused tõid välja, et paraku koolielus eesti keeles rääkimiseks võimalusi on vähe.

Hoolekoguesindajate sõnul on koolikogukonnaga koostöös vajakajäämisi. Kiiresti muutuv haridusmaastikul, eriti tänases kriisiolukorras, on vanemate meelest oluline vähendada õpetajate kaadri volavust, parandada kooli mainet, turvalisust ning õpetajate suutlikkust paindlikult tegutseda eriolukordades.

Seoses sotsiaalse kohanemise praktikate ja võimalustega tõi uurimus välja, et koolis on välja kujunenud kindlad traditsioonilised üritused, suhete ja kultuuriteadlikkuse parandamiseks korraldatakse projekte ning Õpilasesindus kaasab koolikogukonna kõiki õpilasi kaasa lööma ning ise väljakutseid pakkuvaid võimalusi looma. Üheskoos luuakse kultuurierinevuste mõistmist ja austamist.

KASUTATUD KIRJANDUS

Anchor Institutions Task Force (2010). *Anchor Institutions Task Force Statement*. New York, NY: Marga, Inc. Külastatud 24.01.2021 <https://www.margainc.com/aitf/>

Anderson-Butcher, D., Lawson, H.A., Bean, J., Flaspohler, P., Boone, B., Kwiatkowski, A. (2008) . Community collaboration to improve schools: Introducing a new model from Ohio. *Children & Schools*, 30, 161-172.

Andrade, M. (2006). International Students in English-Speaking Universities: Adjustment Factors. *Journal Of Research In International Education*, 5 (2), 131-154.

Aronson, B. & Laughter, J. (2016). The Theory and Practice of Culturally Relevant Education: A Synthesis of Research Across Content Areas. *Review of Educational Research*, 86 (1), 163-206. <https://doi.org/10.3102/0034654315582066>

Avdonina, K. (2015). *Uusimmigrantide kogemused uues keskkonnas kohanemisest ning kohanemisteenustest: Eesti ja Soome vene keelt kõnelevate uusimmigrantide näitel*. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and actions: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice –Hall.

Beilmann, M., Narusson, D., Ilisson, K., Uibu, M. (2019). *Rahvusvaheline kogukondade teenuste-praktikate kaardistus lähtuvalt kogukondlike ja sotsiaalsete suhete kujundamise potentsiaalidest*. RITA-RÄNNE projekti uuringu ülevaade. Külastatud 15.02.2021, https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/beilmann_jt_2019_valispraktikate_kaardistus.pdf

Benson, L., Harkavy, I., Johanek, M.C., Puckett, J. (2009). The enduring appeal of community schools. *American Educator*, 33 (2), 22-47. Külastatud 21.01.2021 http://repository.upenn.edu/gse_pubs/209

Berry, J. W. (2007). _Acculturation strategies and adaptation. Achieving a Global Psychology. In Press, *Canadian Psychology*. Külastatud 23.03.2020,

https://www.researchgate.net/publication/232564006_Acculturation_strategies_and_adaptation

Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. Vedder, P. (eds) (2006). *Immigrant Youth in Cultural Transition: Acculturation, Identity, and Adaptation Across National Contexts*. Lawrence Elbraum Associates Inc., Publishers.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2): 77-101.

Brislin, R. (2011). Understanding culture's influence on behavior. Seven edition. *Fort, Worth*,: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Brown, L. (2009). Worlds apart: The barrier between East and West. *Journal of International and Intercultural Communication*, 2, 240-259.

Brown, L. & Holloway, I. (2008). The initial stage of the international sojourn: Excitement or culture shock? *British Journal of Guidance and Counseling*, 36, 33-49.

Catarsi, M. (2014). Intercultural education in the European context: key remarks from a comparative study. *Intercultural education*, 25 (2), 95-104. Külastatud 24.11.2020
[Intercultural education in the European context: key remarks from a comparative study: Intercultural Education: Vol 25, No 2 \(tandfonline.com\)](#)

Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Los Angeles: SAGE. Külastatud 30.04.2021
https://www.academia.edu/33813052/Second_Edition_QUALITATIVE_INQUIRY_and_RESEARCH_DESIGN_Choosing_Among_Five_Approaches

Eesti Hariduse Infosüsteem. Külastatud 21.02.2021, <http://www.ehis.ee/>

Ezzy, D. (2002). *Qualitative Analysis: Practice and Innovation*. Crows Nest, NSW: Allen & Unwin.

Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research (3rd ed.)*. Los Angeles etc.: SAGE Publications.

Flick, U. (2011). *An Introduction to Qualitative Research*. Los Angeles ja London: Sage

Fulbright-Anderson, K., Auspos, P., Anderson, A. (2001). *Community involvement in partnerships with educational institutions, medical centers, and utility companies*. Aspen, CO: Annie E. Cacey Foundation, Aspen Institute Roundtable on Comprehensive

Community Initiatives. Külastatud 13.01.2021, <https://community-wealth.org/sites/clone.community-wealth.org/files/downloads/paper-fulbright-et-al.pdf>

Furnham, A. (2019) Culture Shock: A Review of the Literature for Practitioners. *An Academic Publisher: Psychology, Vol 10* (13), 2019
[https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2612759](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2612759)

Giles, H. & Johnson, P. (1981). The role of language in ethnic group relations. In J. Turner & H. Giles (Eds.), *Intergroup behaviour* (pp. 199–243). Oxford: Blackwell.

Gudykunst, W. (Ed.). (2005). Theorizing about intercultural communication. Thousand Oaks, CA: SAGE

Gullahorn, J.R. & Gullahorn, J.E. (1962). An eExtension U-Curve hypothesis1. *Journal of Social Issues*, 19 (3): 33-47.
https://www.researchgate.net/publication/227585317_An_Extension_of_the_U-Curve_Hypothesis1

Harkavy, I. & Zuckerman, H. (1999). *Eds and Meds: Cities' hidden assets. The Brookings Institution Survey Series*, 22. Washington, DC: The Brookings Institution, Center on Urban and Metropolitan Policy.

Hotta, J. & Ting-Toomey, S. (2013). Intercultural adjustment and friendship dialectics in international students: A qualitative study. *International Journal of Intercultural Relations*, 37 (5): 550-566.

https://www.researchgate.net/publication/259097968_Intercultural_adjustment_and_friendship_dialectics_in_international_students_A_qualitative_study

<https://community-wealth.org/sites/clone.community-wealth.org/files/downloads/report-harkavy.pdf>

Jakobson, M-L., Pajumets, M., Lauren, A., Orloff, B., Luik, E. (2019). Rände- ja kodakondsuspoliitika aastaraport 2019. Euroopa Rändevõrgustiku Eesti kontaktpunkt: Tallinna Ülikool. Külastatud aadressil <https://www.emn.ee/wp-content/uploads/2019/10/raport-loplik-4-101-eraldi.pdf>

Järv, S. (2020). *Tegevusuuring õpetajate kultuuritundliku õpetamise oskuste arendamiseks*. Magistritöö. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <https://dspace.ut.ee/handle/10062/68685>

- Järv, S. & Kirss, L. (2019). *Kultuuritundlikku õpetamist toetav materjal õpetajale*. RITA-ränne projekt 2018. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/jarv_kirss_kultuuritundlikku_opetamist_toetav_materjal_opetajale_1_version_2019_rita-ranne.pdf
- Kalmus, V., Masso, A., Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Külastatud 13.09.2019, <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kasemets, L., Asser, H., Hannust, T., Rahnu, L. (2013). *Uusimmigrantõpilaste akadeemiline ja sotsiaalne toimetulek Eesti üldhariduskoolis*. Uusimmigrantõpilaste õpiedukuse ja haridusvõimaluste uuring. MindPark OÜ, Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed. Külastatud 17.09.2020, <https://dspace.ut.ee/handle/10062/41933>
- Kim, Y.Y. (2009). The identity factor in intercultural competence. In D. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence*, pp. 53–65. Thousand Oaks, CA: Sage https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_7764/objava_67219/fajlovi/Interkulturalna%20kompetencija.pdf
- Kitsnik, M. (2020). *Eesti keele kui teise keele õppematerjalide koostamise ja hindamise juhend*. Külastatud 12.03.2021, https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/oppem_koostamise_juhend.pdf
- Kultuuriministeerium. (i.a). Lõimuv Eesti 2020. Külastatud 14.02.2019, <https://www.kul.ee/kultuuriline-mitmekesisus-ja-loimumine/strateegilised-dokumentid/loimuv-eesti-2020>
- Lagerspetz, M. (2017). *Ühiskonna uurimise meetodid: sissejuhatus ja väljajuhatus*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Lauristin, M., Kaal, E., Kirss, L., Kriger, T., Masso, A., Nurmela, K., Seppel, K., Tammaru, T., Uus, M., Vihalemm, P., Vihalemm, T. (2011). *Integratsiooni monitooring 2011*. SA Poliitikauuringute Keskus Praxis ja TNS Emor. Tartu Ülikool.
- Leong, C. (2007). Predictive validity of the multicultural personality questionnaire: A longitudinal study on the socio-psychological adaptation of Asian undergraduates who

took part in a studyabroad programm. *International Journal of Intercultural Relations*, 31, 545-559.

Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., Stömpl, J. (2014). Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia andmebaas. *Andmekogumismeetodid. Intervjuu*. Külastatud 04.05.21, <https://sisu.ut.ee/samm/intervjuu>

Lester, J. N., Cho, Y., Lochmiller, C. R. (2020). Learning to Do Qualitative Data Analysis: A Starting Point. - *Human Resource Development Review* 2020, Vol. 19 (1) 94–106. Külastatud 11.10.2021, <https://doi.org/10.1177/1534484320903890>

Liiv, M. (2012). *Uusimmigrant-laste õpetamine Rootsis Jönköpings kohandumisklasside näitel*. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool. Külastatud 30.04. 2020, <https://dspace.ut.ee/handle/10062/30064>

Lindahl, R. (2006). *The Role of Organizational Climate and Culture in the Improvement Process: A Review of the Knowledge Base*. Connexions, March 2, 2006. Külastatud 17.10.2020, <https://cnx.org/contents/RpyUr0DL@2.4:TzWLHB0I@1/The-Role-of-Organizational-Climate-and-Culture-in-the-School-Improvement-Process-A-Review-of-the-Knowledge-Base>

Lysgaard, S. (1955). Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting Unites States. *International Social Science Bulletin*, 7: 45-51

McAuliffe, M. & Khadria, B. (2019). *World Migration Report. Part II. -IOM World Migration Report 2020*. International Organization for Migration. Külastatud 08.07.2019, <https://www.un-ilibrary.org/content/books/9789290687894>

Morgan, D. L. (1996). Focus Groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152.

Mägi, E. & Siarova, H. (2014). *Migrant education opportunities in the Baltic States: strong dependence on the level of school preparedness*. Külastatud 15.05.2020, <https://www.digar.ee/arhiiv/et/raamatud/18587>

Narusson, D., Uibu, M. (2019). *Sotsiaalsete kogukondade kujundamise võimalused Eestis*. RITA-ränne projekti materjalid 2019. Külastatud 26.12.2020, | https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/narusson_jt_2019_uussisserandajate_ja_koolide_kogemused_kval.pdf

- O'Leary, Z. (2004). *The essential guide to doing research*. Los Angeles, etc.: SAGE Publications. Külastatud 10.05.2021, https://www.academia.edu/38199444/The_essential_guide_to_doing_research
- Pedaste, M., Kirss, L., Kitsnik, jt (2019). *Ühtne Eesti kool-visioon tuleviku Eesti*. RITA-RÄNNE projekt 2019. Külastatud 26.02.2021, <https://ranne.ut.ee/projekti-teemakokkuv%C3%B5tted>
- Pöder, K., Lauri, T., & Rahnu, L. (2017). *Eesti koolisüsteemi väljakutsed: õpiedukuse erinevus erikeelsetes koolides ja sisserändajate koolivalikud*. T. Tammaru (toim), *Inimarengu aruanne 2016/2017*. Tallinn: Eesti Koostöö Kogu. Külastatud 23.04.2019, <https://www.2017.inimareng.ee/sisseranne-ja-loimumine/eesti-koolisusteemi-valjakutsed>
- Rannut, Ü. (2010). *Uusimmigrantide kohanemine Eestis*. Integratsiooni Uuringute Instituut.
- Rämmer, A. (2014). Andmekogumismeetodid. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Külastatud 12.05.2020, <http://samm.ut.ee/valimid>
- Rääsk, M., Rääsk, E. Järv, S., Kirss, L., Palginõmm, K., (2020). *Ühtse Eesti kooli mudeli väljaarendamine Eestis*. M. Pedaste (toim), RITA-RÄNNE projekt 2019. Külastatud 04.02.2021, https://ranne.ut.ee/files/rita_koolimudelid.pdf
- Sarv, E.-S. (2008). *Õpetaja ja kool õpilase arengu toetajana: õpetaja enesest ja koolist*. Tallinn: Tallinn Ülikooli Kirjastus.
- Sellio, R. (2016). *Eesti keelest erineva emakeelega põhikooli lõpetajate eesti keele oskus*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud 12.03. 2021, <https://www.digar.ee/arhiiv/et/raamatud/71211>
- Sutrop, M., Harro-Loit, H. (2012). Hea kooli mõõdupuud – miks ja kuidas? *Konverentsi „Hea kooli mõõdupuud” materjalid*. Külastatud 12.03. 2019, https://www.eetika.ee/sites/default/files/eetikakeskus/files/hea_kooli_moodupuud.pdf
- Tamm, M., Raud, R., Ehala, M., Vetik, R. (2018). *Mitmekultuurilise Eesti ühiskonna ja lõimumise kontseptuaalsed alused*. RITA-RÄNNE projekt 2018. Tallinna Ülikool. Külastatud 09.12. 2020,

https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/teemakokkuvote_2_mitmekultuuriline_uh_iskond_loplik_.pdf

Tammaru, Kallas ja Eamets, (2017). *Eesti inimarengu aruanne 2016/2017 „Eesti rändeajastul“*. Külastatud 05.01.2021, <https://www.2017.inimareng.ee/pohisonumid-eeesti-randeajastul/>

Taylor, H. L. Jr. & Gavin. L. (2013). *Anchor Institutions: Anchor Institutions interpretive review essay.- University at Buffalo*. Anchor Institution Task Force. Külastatud 06.01.2021, <https://community-wealth.org/content/anchor-institutions-interpretive-review-essay>

Taylor, H. L. Jr., McGlynn, Luter, D. G. (2015). Schools as Anchor Institutions for Inner-City Revitalization. Part II. *Public Schools as Anchor Institutions*. Külastatud 12.01.2021, <https://ubwp.buffalo.edu/aps-cus/wp-content/uploads/sites/16/2015/07/Schools-as-Anchor-Institutions.pdf>

Ting-Toomey, S., Dorjee, T. (2019). *Communicating Across Cultures Second Edition*. New York, London: The Guilford Press.

Ting-Toomey. S., Chung, L. C. (2012). *Understanding Intercultural communication.(2nd ed.)*. New York: Oxford University Press.

Uibu, M., Narusson, D. (2020). *Kool kui uussisserändajate toetaja, kaasaja ja ankurkogukond. Kogukonna arendamise juhised*. RITA-RÄNNE töopakett nr 5. Külastatud 21.02.2021, https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/uibu_ja_narusson_2020_koolikogukonnaarendamise_juhised.pdf

Uus, M., Kaldur, K. (2013). *Euroopa kolmandate riikide kodanike lõimumisarutelude aruanne*. SA Poliitikauuringute Keskus Praxis. Külastatud 19.05.2020, https://www.ibs.ee/wp-content/uploads/MISA_raport_EST.pdf

Uusimmigrantide lapsed Eesti hariduses. Hariduspoliitilised põhimõtted ja hariduskorraldus (2004). Teadus- ja Haridusministeerium. Tartu: Teadus- ja Haridusministeerium. Külastatud 13.10.2019, [Uusimmigrantide lapsed Eesti hariduses. Hariduspoliitilised phimtted ning hariduskorraldus 2004-muukeelne_laps_114880.pdf](https://www.riigiteadmaja.ee/sites/default/files/2019-10/2004-muukeelne_laps_114880.pdf)

Ward, C. (2004). *Psychological theories of culture contact and their implications for intercultural training interventions*. In D. Landis, J. Bennett, & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (3rd ed.), pp. 185-216. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Ward, C. (2008). Thinking outside the Berry boxes: New perspectives on identity, acculturation and intercultural relations. *International Journal of Intercultural Relations* 32 (2):105-114. DOI:[10.1016/j.ijintrel.2007.11.002](https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2007.11.002)

Webber, H.S. Karlström, M. (2009). *Why Community Investment Is Good for Nonprofit Anchor Institutions: Understanding Costs, Benefits, and the Range of Strategic Options*. Chicago, IL: Chapin Hall at the University Chicago. Külastatud 15.03.2021, <https://community-wealth.org/sites/clone.community-wealth.org/files/downloads/report-webber-karlstrom.pdf>

Välisministeerium kodulehekülj.(i.a). ÜRO inimõiguste ülddeklaratsioon. Külastatud 12.03.2019, <https://vm.ee/et/uro-inimoiguste-ulddeklaratsioon>

Õunapuu, L. (2014). Kvalitatiivne, kvantitatiivne ja kvalitatiiv-kvantitatiivne uurimistöö. E. Kärner (toim), *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes* (lk 51-81). Tartu: Tartu Ülikool 2014. Külastatud 17.01. 2020, http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf

Yoshikawa, M. (1987). Cross-cultural adaptation and perceptual development. In Y.Y. Kim & W.B. Gudykunst (Eds.), *Cross-cultural adaptation: Current approaches*, pp. 140–148. Newbury Park, CA: Sage.

Lisa 1

Intervjuukava koolijuhile, KOV spetsialistile, huvijuhile ja tugispetsialistile

Minu nimi on Anneli ja ma õpin Tartu Ülikoolis. Kogun materjali oma magistritöö kirjutamiseks ning soovin kaardistada sisserändetaustaga õpilaste sotsiaalse kohanemisega seonduvat kooli-, kui ka geograafilises ja huvipõhises kogukonnas. Meie vaheline jutuajamine on konfidentsiaalne ja luban, et jääb meie vahele. Samuti palun Teie luba vestluse salvestamiseks.

Kava koosnes neljast teemade plokist :

1. **Kogukond koolis. Töö, mida koolis tehakse sisserändetaustaga lastega kohanemise aitamiseks.** Kuidas koolis kogukonda luuakse?
 - Kuidas aidatakse koolis õpilastel kohaneda?
 - Kuidas aidatakse õpetajaid ja teisi koolitöötajaid?
 - Kuidas on õpilaste, vanemate ja õpetajate hoiakud muutunud?
 - Kuidas on olnud koolil abi palumisega väljaspool kooli?
2. **Kogukond väljaspool kooli. Tegutsemine „väljaspool“ kooli sisserändetaustaga lastega kohanemise aitamiseks.**
 - Kellega teete koostööd väljaspool kooli, et sisserändetaustaga lastega kohanemist hõlbustada?
3. Koostöö sisserännanute vanematega/peredega.
 - Kui tihe on side sisserändetaustaga vanematega?
 - Millega seoses on kokkusaamised ja kohtumised toimunud?
 - Võrreldes eesti peredega, kas on tähelepanekuid?
4. **Tugispetsialistide roll sisserändetaustaga õpilase kohanemise toetamisel.**

Lisa 2

Intervjuukava kolikogukonnale - õppealajuhatajale, huvijuhile, hoolekogule ja sotsiaalpedagoogile.

1. Koolis kohanemine ja osalemine koolikogukonna tegemistes

- Kuidas lapsele/ noorele tutvustatakse kooli saabudes koolielu korraldust, koolis väljakujunenud käitumisharjumusi, traditsioone? Kes viib läbi kohanemist hõlbustavaid tegevusi ja kuidas?
- Kuivõrd võimaldab õppetöö korraldus teisest kultuuri- ja keelekeskkonnast tulnud lapsel/noorel eakaaslastega koos õppida-suhelda (individuaalne õpe, klassis koos samas vanuses õpilastega, koos nooremate õpilastega)?
- Millised on laste/noorte vajadused koolikogukonda, huvikoolikogukonda sisseelamisel ja kohanemisel?
- Kuidas pööratakse koolitöötajate poolt tähelepanu lapse/noore kohanemisele elukoha kogukonnas?
- Kuidas kooli ruumiline keskkond (füüsiline keskkond) annab infot, et koolis õpib erinevatest kultuuridest (rahvustest) pärit lapsi/noori?
- Millised ettevõtmised, üritused, sündmused koolis võimaldavad erineva kultuurilise taustaga lastel ja noortel kujundada ühise sotsiaalse kogukonna tunnet, kohaneda või lõimuda?

Individuaalne töö õpilasega

- Mil määral viiakse läbi olustiku õpet?
- Kui laps õpib individuaalse õppekava alusel, siis kuidas toetatakse lapse kohanemist kooli sotsiaalses kogukonnas (luua suhteid eakaaslastega, kogeda klassikollektiivi kuuluvustunnet vmt)?

2. Lapse/ noore kohanemine geograafilises ja huvipõhises kogukonnas

Huviharidus

- Millised huvihariduse tegevused võimaldavad rände taustaga (teise kultuuri/ keele taustaga) lapsel/ noorel lõimuda eakaaslastega? Muusikaõpingud, sport, kunst, ringid

Noorsootöö

- Kuidas piirkonna noortekeskus loob võimalusi lõimumiseks (erinevast rahvusest laste/ noorte omavaheliseks suhtluseks)?
- Milliseid noorteprojekte viiakse piirkonnas läbi (kes on läbiviija)?

Mitteformaalne kogukond

- Millised formaalsed ja mitteformaalsed kooslused (ühingud, kultuuriseltsid, seltsingud, hängijate seltskonnad jt) aitavad kaasa lõimumisele?

3. Kogukonnatunnet ja kogukondlikke tegevusi edendavad algatused/ projektid koolis

- Milliseid kooliperet (koolikogukonda) liitvaid (sh väärtuspõhised) tegevusi on läbi viidud? Projektid, olukorrad (nt remonti läinud naaberkooli laste õppe korraldamine oma koolis)
- Mida tehakse oma kooli tunde loomiseks (oma kooli identiteedi arendamiseks)? Kuidas selgitatakse õpilastele oma kooli traditsioone, identiteeti?
- Kuidas arendatakse laste/ noortes tolerantsust enda ja teiste suhtes?
- Millised võimalused on koolis olemas (nt õpetajate oskused, kogemused; õpilaste ja/ või vanemate valmisolek) koolikogukonna arendamiseks ja lõimumise soodustamiseks?
- Millised on õpilaste, õpetajate, vanemate vajadused seoses rändetaustaga õpilaste lõimumisega koolikogukonda?

1. Õpetajad ja tugipersonal lõimijatena

- Millised on õpetajate vaated lõimumise suhtes? Millised on õpetajate varjatud hoiakud/ maailmavaade (panna tähele, kui ilmnevad läbitöötamata kogemustel põhinevad eelarvamused)
- Kuidas valmistatakse õpetajaid ette rändetaustaga lastega tööks?
- Kuidas õpetajad saavad tuge, praktilist abi tööks mitmekultuurilise/ sisserände taustaga lastega?
- Millised on õpetajate vajadused sisserände taustaga lastega töötamiseks nende sotsiaalse lõimumise hõlbustamiseks?

2. **Koolitöötajate ja lastevanemate koostöö**

- Milliseid suhtluskanaleid ja viise kool kasutab vanematega suhtlemisel? E-kool, kl-listid, lastevanemate koosolekud, FB kogukonnad ... Millised on infovahetuse traditsioonid?
- Millistel teemadel toimub õpetajate, tugipersonali suhtlus lapsevanematega?
- Kuidas vanemad on kaasatud koolielu korraldusse? Hoolekogu, vanematekogu, aktiivsed vanemad (nt esindavad mõnda org, kultuuriseltsi vmt ja on eestkõnelejad)?

3. **Kooli ja partnerite koostöö (organisatsioonid, spetsialistid)**

- Koostöö vajadused ja võimalused

Lisa 3

Intervjuukava sisserändetaustaga õpilastele

Intervjuukava koosnes kolmest teemade plokist:

1. Sisserändega seonduv.

- Mitu aastat oled elanud Eestis?
- Mis põhjustel tulite Eestisse elama?
- Millised olid ootused?

2. Koolis kui sotsiaalses kogukonnas kohanemine.

- Kuidas lapsele/ noorele tutvustatakse kooli saabudes koolielu korraldust, koolis väljakujunenud käitumisharjumusi, traditsioone? Kes viib läbi kohanemist hõlbustavaid tegevusi ja kuidas?
- Kuivõrd võimaldab õppetöö korraldus teisest kultuuri- ja keelekeskkonnast tulnud lapsel/noorel eakaaslastega koos õppida-suhelda (individuaalne õpe, klassis koos samas vanuses õpilastega, koos nooremate õpilastega)?
- Millised on laste/noorte vajadused koolikogukonda, huvikoolikogukonda sisseelamisel ja kohanemisel?
- Kuidas pööratakse koolitöötajate poolt tähelepanu lapse/noore kohanemisele elukoha kogukonnas?
- Kuidas kooli ruumiline keskkond (füüsiline keskkond) annab infot, et koolis õpib erinevatest kultuuridest (rahvustest) pärit lapsi/noori?
- Millised ettevõtmised, üritused, sündmused koolis võimaldavad erineva kultuurilise taustaga lastel ja noortel kujundada ühise sotsiaalse kogukonna tunnet, kohaneda või lõimuda?
- Mil määral viiakse läbi olustiku õpet?
- Kui laps õpib individuaalse õppekava alusel, siis kuidas toetatakse lapse kohanemist kooli sotsiaalses kogukonnas (luua suhteid eakaaslastega, kogeda klassikollektiivi kuuluvustunnet vmt)?

3. Õpilase kohanemine geograafilises ja huvipõhises kogukonnas.

- Millised huvihariduse tegevused võimaldavad rände taustaga (teise kultuuri/ keele taustaga) lapsel/ noorel lõimuda eakaaslastega?
- Muusikaõpingud, sport, kunst, ringid

Tabel 3. Tulemused. Koodipuu uurimusküsimuste kaupa.

TEEMAGRUPP	ALATEEMAD
TÖÖ EESMÄRK	Kaardistada Eesti ühe koolikogukonna erinevate osapoolte arvamused sisserändetaustaga õpilaste sotsiaalse kohanemise toetamise ja tegevuste võimalused kohta.
3.1 Millised koolikogukonna erinevad osapooled toetavad rändetaustaga õpilaste kohanemist koolikeskkonnas ja kooli ümbritsevas sotsiaalses kontekstis?	<p>3.1.1 Koolijuhiroll uussisserändetaustaga õpilase sotsiaalse kohanemise toetajana</p> <ul style="list-style-type: none"> • Koolijuhiroll uue õpilase ja tema vanematega suhtlussilla loojana • Juht kui koolikultuuripeegel <p>3.1.2 Uues sotsiaalses keskkonnas suhete loomine Kuidas Õpilasesindus/tugiõpilane aitavad uusi sõpru leida ja riigikeeles rääkida</p> <ul style="list-style-type: none"> • mentorõpilane sotsiaalset kohanemist toetava isiku rollis <p>Kuidas koolikaaslased toetavad sisserändetaustaga õpilasi kohanemisel?</p> <ul style="list-style-type: none"> • kohalikud kooliõpilased toetajatena, • keelteoskus ja kultuuriteadlikkus <p>3.2.3 Kuidas toetavad sisserändetaustaga õpilasi klassijuhataja, aineõpetajad ja tugispetsialistid?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Klassijuhataja rollid, kui usaldusisik, kohanemisprotsessi toetaja ja suunaja, klassiürituste korraldaja, sujuva õppetöö kontrollija <p>3.1.4 <u>KOV – toetavate meetmete pakkuja</u> Kuidas kooli teised koostööpartnerid toetavad koolijuhti ja õpetajaid sisserändetaustaga õpilaste kohanemise ja lõimumise soodustamisel?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tugispetsialistide roll, lisatundides riigikeele õppimise soodustajana • KOV-i abi koolile: koostöö Innovega – täiendkoolitused õpetajatele, meeskonnatöö parendamine; koostöö praktikaid omavate koolidega (Tallinna Lilleküla Gümnaasium praktikabaasina)
3.2 Kuidas koolikogukonna osapooled kujundavad suhteid ja tegevusi rändetaustaga ning riigis pikka aega elanud perede	<p>3.2.1 koolikliima, väärtused ja hoiakud</p> <ul style="list-style-type: none"> • Õpetajate omavaheline meeskonnatöö • vanematega kaasamine ühisüritusse • õpilaste konfliktid ja nende ennetamine

<p>laste vastastikuse kohanemise soodustamiseks?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • õpetajate roll suhtlemise toetajana: pädevus ja hirmud <p>3.2.2 Huvijuhi roll õpilaste omavaheliste suhete kujundajana rändetaustaga ning riigis pikka aega elanud perede laste vastastikuse lõimumise soodustamisel</p> <ul style="list-style-type: none"> • õpilasesindus, traditsioonid • Huvialad koolis ja naabruskonnas • Kooli ümbritsev sotsiaalne kontekst-kool kui vabaaja tegevuste pakkuja <p>3.2.3 Kooli koostöö sisserändetaustaga õpilaste lapsevanematega</p> <p>Milline on lapsevanemate roll toetades enda last kohanemisprotsessis</p> <ul style="list-style-type: none"> • vanemate ootused koolile kohanemisel ja lõimimisel, hoolekogu ettepanekud – vanemate kaasamine kooliellu puudutavatesse otsustesse (turvalisus, infovahetus või infosulg) • õpetajate ja sisserändetaustaga õpilaste lastevanemate vaheline koostöö • aineõpetaja roll, sotsiaalse kohanemisega seotud väljakutsed on otsida uusi ja lihtsustada seniseid õppematerjale
<p>3.3 Millised praktikad ja võimalused toetavad sotsiaalset kohanemist koolikogukonnas?</p>	<p>3.3 Koolisisesed ja -välised praktikad ja võimalused sisserändetaustaga õpilaste lõimumise soodustamisel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projektid teiste koolidega • jm võimalused (huvitegevus) • traditsionaalsed ühisüritused • olümpiaadid • õpilasvahetused • klassiüritused • konkursid

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Anneli Kondrad,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

„Koolikogukonna tugi uussisserändajatest õpilaste sotsiaalsele kohanemisele“,

mille juhendaja on Dagmar Narusson,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Anneli Kondrad

24.05.2021